

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/30228>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-05 and may be subject to change.

LEREN ONDERWIJZEN IN EEN WERKPLEKLEEROMGEVING

**EEN MEERVOUDIGE CASESTUDY NAAR KENMERKEN VAN
KRACHTIGE WERKPLEKLEEROMGEVINGEN
VOOR AANSTAANDE LERAREN BASISONDERWIJS**

Jeannette J. M. Geldens

LEREN ONDERWIJZEN IN EEN WERKPLEKLEEROMGEVING

**EEN MEERVOUDIGE CASESTUDY NAAR KENMERKEN VAN
KRACHTIGE WERKPLEKLEEROMGEVINGEN
VOOR AANSTAANDE LERAREN BASISONDERWIJS**

Jeannette J.M. Geldens



ISBN 978-90-9022107-6

Ontwerp omslag en figuren: H.E. Popeijus, Sittard, h.e.popeijus@hb.unimaaas.nl

Druk: Printservice Technische Universiteit Eindhoven, printservice@tue.nl

Uitgever: Kempellectoraat Hogeschool de Kempel, Helmond, lectoraat@kempel.nl

© Jeannette J.M. Geldens, Waalre, 2007, j.geldens@kempel.nl

Verveelvoudigen en/of openbaar maken van (delen van) deze uitgave op welke wijze dan ook, is uitsluitend toegestaan na voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

LEREN ONDERWIJZEN IN EEN WERKPLEKLEEROMGEVING

**EEN MEERVOUDIGE CASESTUDY NAAR KENMERKEN VAN
KRACHTIGE WERKPLEKLEEROMGEVINGEN
VOOR AANSTAANDE LERAREN BASISONDERWIJS**

Een wetenschappelijke proeve
op het gebied van de Sociale Wetenschappen

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Radboud Universiteit Nijmegen
op gezag van de rector magnificus prof. mr. S.C.J.J. Kortmann,
volgens besluit van het College van Decanen
in het openbaar te verdedigen op maandag 8 oktober 2007
om 13.30 uur precies

door

Jeannette Jacoba Maria Geldens
geboren op 19 april 1961
te 's-Hertogenbosch

Promotor	Prof. dr. Th.C.M. Bergen
Co-promotores	Dr. mr. H.L. Popeijus Dr. V.A.M. Peters
Manuscriptcommissie	Prof. dr. J.M. Pieters Prof. dr. R.M. van den Berg Prof. dr. D. Beijaard (TU Eindhoven)

WOORD VAN DANK

De combinatie van onderzoekend leren en werken is kenmerkend voor mijn loopbaan. Deze combinatie leidde tot verschillende opleidings- en professionaliseringstrajecten culminerend in dit promotieonderzoek. Veel mensen zijn betrokken geweest bij het onderzoek. Enkelen wil ik bij naam noemen.

Theo Bergen, mijn promotor, is daarvan de eerste. Theo, jij leerde me meer en meer een wetenschappelijk onderzoeksperspectief in te nemen. In elke fase van het onderzoek zag je steeds kans haarfijn de kern waar het om ging te benoemen en vervolgens richting te geven hoe verder te gaan. Je was voor mij een echte critical friend en ik ben dan ook meer dan trots dat jij mijn promotor bent!

De tweede is Herman Popeijus, mijn co-promotor. Jouw kennis van de praktijk en de tomeloze energie en inzet waarmee je me gedurende alle onderzoeksjaren steeds ondersteunde zijn indrukwekkend. Je liet me ervaren hoe je door onderzoek je eigen grenzen kunt verleggen. Van jou leerde ik de werkelijke betekenis van reflectie en vooral van volharding.

De derde is Vincent Peters, mijn andere co-promotor. Ik noemde je wel ‘de man van Kwalitan’. Je leerde me kwalitatief onderzoek opzetten en uitvoeren. Jouw ondersteuning op methodologisch gebied heeft in belangrijke mate bijgedragen aan de transparantie van het in dit proefschrift beschreven kwalitatief onderzoek.

Verder wil ik een speciaal woord van dank richten tot de mensen die als actoren waren betrokken bij de inrichting en uitvoering van de beide werkplekleeromgevingen uit de meervoudige casestudy. Hun bereidheid om op vrijwillige basis in het empirisch onderzoek te participeren maakte de dataverzameling mogelijk. Die bereidheid kreeg ook steeds warme ondersteuning vanuit hun management.

Dat geldt evenzo voor de leden van het College van Bestuur van mijn eigen Hogeschool de Kempel, Geert Hendriks en Taeke van den Akker.

Een promotieonderzoek is doorgaans alleen mogelijk doordat mensen bereid zijn directe bijdragen te leveren. Die bijdragen bestonden uit het transcriberen van alle bandopnames en het optreden als corrector van het gehele proefschrift door Carla; het optreden als native meelezer en corrector van de summary door Lindy; en het ontwerpen en uitwerken van de omslag en de gebruikte figuren door Herman jr.

Wat had mijn moeder graag nog mijn promotie willen meemaken. Helaas mocht dit net niet meer zo zijn. Aan haar draag ik dit proefschrift op.

Inhoudsopgave

1	Inleiding	1
1.1	Probleemschets	1
1.2	Doelstelling en onderzoeksvragen	8
1.3	Opzet van het onderzoek	8
1.4	Opbouw van het proefschrift	10
2	Theoretisch kader	11
2.1	Leren onderwijzen	11
2.1.1	Leren, onderwijzen en leren onderwijzen	11
2.1.2	Inhoud en vormen van leren onderwijzen	13
2.2	Kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen	19
2.3	Mentoring binnen werkplekleeromgevingen	32
2.3.1	Mentoring en coaching	32
2.3.2	De rol van mentoring	37
2.4	Conclusies	38
3	Empirische verkenning naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen	43
3.1	Methode van onderzoek	44
3.1.1	Deelnemers	44
3.1.2	Dataverzameling	44
3.1.3	Dataverwerking	45
3.2	Resultaten	45
3.2.1	Resultaten concept maps praktijkdeelnemers	46
3.2.2	Resultaten concept maps expertdeelnemers	48
3.2.3	Vergelijking resultaten concept maps en literatuurstudie	50
3.3	Conclusies	53
4	Op zoek naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen, case 1	55
4.1	Context case 1	55
4.2	Methode van onderzoek	58
4.2.1	Deelnemers	58
4.2.2	Dataverzameling	58
4.2.3	Dataverwerking	60

4.3	Resultaten algemeen	64
4.4	Resultaten kenmerken van werkplekleeromgevingen	67
4.4.1	Component 1. Onderwijsaanbod	67
4.4.2	Component 2. Leerklimaat	70
4.4.3	Component 3. Professionaliteit	74
4.4.4	Component 4. Conditie	77
4.4.5	Component 5. Begeleiding	83
4.4.6	Component 6. Kwaliteitszorg	89
4.4.7	Component 7. Startbekwaamheidseisen	91
4.5	Kenmerken die een werkplekleeromgeving krachtig maken	92
4.5.1	Dataverwerking	92
4.5.2	Resultaten	93
4.6	Conclusies	99
5	Kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen, case 2	105
5.1	Context case 2	106
5.2	Methode van onderzoek	108
5.2.1	Deelnemers	108
5.2.2	Dataverzameling	108
5.2.3	Dataverwerking	109
5.3	Resultaten algemeen	110
5.4	Resultaten kenmerken van werkplekleeromgevingen	113
5.4.1	Component 1. Onderwijsaanbod	113
5.4.2	Component 2. Leerklimaat	117
5.4.3	Component 3. Professionaliteit	118
5.4.4	Component 4. Conditie	122
5.4.5	Component 5. Begeleiding	128
5.4.6	Component 6. Kwaliteitszorg	132
5.4.7	Component Startbekwaamheid	134
5.5	Kenmerken die een werkplekleeromgeving krachtig maken	136
5.5.1	Dataverwerking	136
5.5.2	Resultaten	136
5.6	Conclusies	139
6	De kwaliteit van mentoringsgesprekken in de werkplekleeromgeving	143
6.1	Context van de mentoringsgesprekken	144
6.2	Methode van onderzoek	145
6.2.1	Deelnemers	145
6.2.2	Dataverzameling	146
6.2.3	Dataverwerking	147

6.3	Resultaten	151
6.3.1	Algemeen	151
6.3.2	Gespreksfasen	152
6.3.3	Kernactiviteiten	155
6.3.4	Initiatief	156
6.3.5	Gespreksduur	159
6.4	Conclusies	162
7	Conclusies, discussie en aanbevelingen	169
7.1	Conclusies	170
7.1.1	Kenmerken van werkplekleeromgevingen	170
7.1.2	Kenmerken die werkplekleeromgevingen krachtig maken	172
7.1.3	De kwaliteit van mentoringsgesprekken	175
7.2	Discussie	176
7.2.1	Kennis over en inzicht in krachtige werkplekleeromgevingen	176
7.2.2	Gekozen opzet en methode van onderzoek	179
7.3	Aanbevelingen	181
	Summary	185
	Literatuur	193
Bijlage A	(Contextgegevens case 1 en 2)	207
Bijlage B	(Interviewguide)	209
Bijlage C	(Frequentieoverzicht case 1)	210
Bijlage D	(Woordtabellen case 2)	213
Bijlage E	(Frequentieoverzicht case 2)	227
Bijlage F	(Omschrijving componenten, kenmerken en elementen)	230
	Curriculum Vitae	239

INLEIDING

Nationaal en internationaal worden de gebruikelijke manieren van leren onderwijzen op de lerarenopleidingen geproblematiseerd (Deinum et al., 2005; Grossman, 2006). Grossman (2006) duidt deze problematisering als: “attacks on teacher education”. Soms wordt zelfs het bestaansrecht van de lerarenopleidingen zelf ter discussie gesteld (ATEE/RDC, 2001; Moerkamp, 2003; OECD, 2001a, 2001b). Nieuwe vormen van werkplekleren worden nationaal en internationaal gezien als alternatieve toekomstscenario's (ATEE/RDC, 2001; OECD, 2001b; Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO), 2005). Ook de lerarenopleidingen in Nederland zijn bezig nieuwe opleidingsvormen te ontwikkelen en in te voeren zoals op competenties gericht leren onderwijzen binnen werkplekleeromgevingen. Een werkplekleeromgeving is daarbij voor ons meer dan alleen het leren op de werkplek.

Onder een werkplekleeromgeving verstaan wij hier een door basisschool en hogeschool ingerichte leer- en werkomgeving waarbinnen aanstaande leraren in een competentiegericht leerwerktraject de voor het beroep benodigde bekwaamheden kunnen verwerven in een wisselwerking tussen leren en werken. Voor de vorming van aanstaande leraren zijn daarmee zowel ‘learning on the job’ als ‘learning off the job’ functioneel (Harris et al., 2001).

Het leren onderwijzen binnen werkplekleeromgevingen wordt gezien als een veelbelovende manier van opleiden voor het beroep van leraar (Abdal-Haqq, 1998; Bassi et al., 1998; Mantle-Bromley, 2003; Smith, 2003; Torracio, 1999). Het is echter de vraag of dit vertrouwen terecht is (Nijhof et al., 2006). De nieuwe vormen van leren onderwijzen ontmoeten ook kritiek. Een belangrijk bezwaar is gericht op het vrijwel ontbreken van empirische evidenties voor de beoogde effecten (Grossman, 2006; Nijhof et al., 2006; Onderwijsraad, 2005). “Current debates about the relevance of university-based teacher education in the United States and elsewhere, are pressing for evidence of the effectiveness of various forms of teacher preparation, [...]” (Grossman, 2006).

In dit proefschrift beschrijven we een onderzoek naar de kenmerkende eigenschappen van krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs. De problemen rond de nieuwe vormen van leren onderwijzen bespreken we meer diepgaand in § 1.1. Dat doen we vanuit een perspectief waarin wetenschappelijk denken over het leren onderwijzen van aanstaande leraren en maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen op dit gebied aan elkaar zijn gerelateerd. Uit deze probleemschets worden in § 1.2 de doelstelling van het onderzoek en de onderzoeksvragen afgeleid. Vervolgens komen in § 1.3 de opzet van het onderzoek en in § 1.4 de opbouw van het proefschrift aan bod.

1.1 Probleemschets

Het onderwijs ziet zich nationaal en internationaal geconfronteerd met een aantal complexe problemen die de kwaliteit van het onderwijs kunnen bedreigen. Deze problemen zijn gerelateerd aan uiteenlopende eisen en verwachtingen die aan het onderwijs worden gesteld vanuit leertheoretische opvattingen over leren onderwijzen en maatschappelijke overwegingen.

Te denken is aan op competentiegericht naast curriculumgebonden werkwijzen, vergroting van zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing van studenten naast docentsturing, maatschappelijk achterstandenbeleid, pedagogisch-didactische werkwijzen, deregulering en schaalvergroting (ATEE/RDC, 2001; Bronneman-Helmers, 1999; Lang et al., 1999; Leune, 1999; OECD, 2001b).

Ook de lerarenopleidingen hebben te maken met deze, maar ook met enkele andere soms heel specifieke kwaliteitsproblemen. Zo kwamen in Nederland verschillende problemen wat betreft de bestaande inhoudelijke en organisatorische vormgeving van de opleiding tot leraar basisonderwijs nadrukkelijk voor het voetlicht met het verschijnen van het visitatierapport Moed tot Meesterschap (Visitatiecommissie, 2003). De reactie van de NVAO (Nederlands-Vlaamse accreditatieorganisatie) daarop lag daarmee in lijn (zie Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs, 2004). De kritiek betrof onder meer een te heterogene en kwalitatief deels ondermaatse instroom, de overladenheid van het programma en het ontbreken van diepgang daarin. Maar ook een gebrek aan vernieuwingsdrang en een sterk naar binnen gekeerd zijn van de lerarenopleidingen. De kwaliteit van de opgeleide leraren kan hierdoor in het gedrang komen.

Daarnaast hebben de opleidingen te maken met enkele specifieke inhoudelijke vraagstukken zoals het aanpassen van de curricula aan de startbekwaamheidseisen en het mede door de toenemende nadruk op werkplekleren, zoeken naar afstemming tussen theorie en praktijk (Smith, 2003). Andere problemen hebben een meer organisatorische impact zoals het oplossen van de lerarentekorten en het tegelijk voldoen aan accreditatie-eisen. In het advies Koersen op Meesterschap (Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs, 2004) worden vanuit de sector zelf enkele voorstellen geopperd voor ‘herontwerp, partnerschap en kwaliteitsborging’, die zouden kunnen leiden tot verbetering van de opleiding. Een deel van die voorstellen betreft een herdefinitie van de rol van de opleiding en de partnerschool in het opleidings- en professionaliseringsproces van (aanstaande) leraren.

Ter illustratie van de geschetste problemen geven we een citaat uit de Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008 met de titel ‘Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleidingen aan zet’: “...er zijn fundamentele maatregelen en investeringen nodig zodat het huidige stelsel van opleidingen in staat is te voorzien in de vraag naar meer differentiatie, hoogwaardiger expertise, meer kwaliteit en rendement.” (Ministerie van Onderwijs, 2005, p.1).

Samengevat is sprake van een keten van problemen: er zijn twijfels wat betreft de kwaliteit van de lerarenopleidingen, die op hun beurt leiden tot twijfels over de kwaliteit van de opgeleide leraren. De implicatie hiervan is dat de kwaliteit van het onderwijs aan de leerlingen en uiteindelijk het (opleidings)niveau van de bevolking evenzo ter discussie staan.

Bij onderzoek naar leren onderwijzen komen wetenschappelijke inzichten uit de pedagogiek, de leerpsychologie, de onderwijskunde en de vakdidactiek aan bod. Binnen de leerpsychologie zijn vanaf de jaren negentig opvattingen uit de constructivistische leertheorieën sterk benadrukt (Brown et al., 1989; Glasersfeld, 2004; Phillips, 1997; Shuell, 1988). Volgens de constructivistische opvattingen bestaat kennis over de realiteit uit constructies van de menselijke geest. Bij het leren onderwijzen vindt kennisconstructie door de aanstaande leraar plaats zowel binnen de hogeschool, als binnen de specifieke onderwijscontext van de basisschool.

Deze kennisconstructie vindt plaats in leer- en werkgemeenschappen op basis van interactie tussen leerlingen, leraren, aanstaande leraren en docenten (vgl. Brown et al., 1989).

De invloed van constructivistische leertheorieën die de dynamische relatie tussen leren en onderwijzen herdefiniëren is van belang om de huidige onderwijsvernieuwingen te begrijpen (Bergen & Veen, 2004). Niet langer staat de instructie door leraren centraal, zoals in het overdrachtsmodel het geval is, maar de leeractiviteiten van de actieve en zelfstandige leerder (Lang et al., 1999; Shuell, 1996). Tegelijkertijd wordt nadruk gelegd op metacognitieve kenmerken als sturing van het eigen leerproces en zelfregulatie (Pellegrino, 2004).

Naast het verwerven van theoretische kennis over het onderwijs en het onderwijzen op de hogeschool, leert de aanstaande leraar basisonderwijs van praktijkervaringen die hij opdoet op de werkplek van de basisschool. Op de werkplek neemt de aanstaande leraar een bijzondere plaats in. Voor de leerlingen is hij de leraar. Voor de leraar-mentor is hij ook een leerling die leert onderwijzen. Vanwege die bijzondere positie, maar vooral ook vanwege de toenemende zelfverantwoordelijkheid voor de eigen professionele ontwikkeling tot leraar, die voortvloeit uit de nadruk op sturing van het eigen leerproces en zelfregulatie, spreken wij hier van ‘aanstaande leraar’.

Bij het leren onderwijzen op de werkplek, ook wel ‘on the job learning, learning in the workplace, work-based learning’ genoemd, neemt ervaringsleren een centrale plaats in. De stage op de werkplek werd van oudsher ingezet om didactische en pedagogische vaardigheden te oefenen en om te leren van het onderwijs in de beroepspraktijk. Deze stages bezaten een sterk ‘ambachtelijk’ karakter waarbij nadruk lag op leren door ervaring, oefenen van vaardigheden en vormen van modelleren. Minder nadruk kregen kenmerken gerelateerd aan zelfsturing en zelfregulatie, reflectie en terugkoppeling naar de theorie.

Bij de op stage gebaseerde vormen van leren onderwijzen droeg het opleidingsinstituut primair zorg voor curriculumgebonden kennisoverdracht over het leren onderwijzen met een beperkte terugkoppeling op de stage-ervaringen. Volgens Buitink (1994) was bij de oude lerarenopleidingen ten opzichte van de context waarin leraren op scholen moeten werken sprake van een sterk gereduceerde context. Het is dan ook geen wonder dat in deze stagegebonden situatie sprake was van een gebrekkige transfer en daarmee van een kloof tussen theorie en praktijk (Akker & Bergen, 1997; Pieters & Jochems, 2003). Maar ook was sprake van het gevoel bij beginnende leraren dat ze pas echt leerden lesgeven na het verlaten van de opleiding (Alexander & Murphy, 1999; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003).

Om deze transferproblemen het hoofd te bieden zijn midden jaren tachtig in Amerika en in de jaren negentig in Engeland, basisscholen en hogescholen werkplekleeromgevingen gaan inrichten voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren. Het inrichten van die werkplekleeromgevingen gebeurde op basis van samenwerkingsafspraken waarbij de partners een betere balans wilden construeren tussen praktijk en theorie. Tevens streefden ze naar een betere afstemming van de te leren kennis, vaardigheden en houdingen op reeds bij de aanstaande leraren aanwezige competenties en leerbehoeften.

De conceptuele uitgangspunten zijn verder ontwikkeld in de Amerikaanse ‘Professional Development Schools’ (PDS) (Edwards & Protheroe, 2003; Holmes Group, 1990; National Council for Accreditation of Teacher Education, 2001; Ridley et al., 2005) en de Engelse ‘School-based teacher education’ (Edwards, 2001; McIntyre et al., 1993). Ook in andere landen zoals Duitsland, Frankrijk en Zweden wordt de relatie tussen theorie en praktijk gezien als een pregnant knelpunt en zoekt men naar vergelijkbare mogelijkheden om dat knelpunt op te lossen (Deinum et al., 2005).

Naar de ontwikkelingen rond het leren onderwijzen op de werkplek zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd (Abdal-Haqq, 1998; Book, 1996; Darling-Hammond, 1994; Kochan & Kunkel, 1998; Teitel, 2001; Zeichner & Miller, 1997). Conclusies op basis van deze onderzoeksresultaten zijn dat de kracht van de werkplek voor het leren onderwijzen van de aanstaande leraar vooral lijkt te liggen in een reële schoolcontext. Verder wordt het bevorderen van de professionele ontwikkeling van alle betrokkenen beklemtoond. Kenmerken daarvan zijn het:

- realiseren van gezamenlijk overleg over de problemen met het leren van leerlingen;
- uitwisselen van leraren tussen de school en het opleidingsinstituut;
- samen onderzoeken van praktische onderwijsproblemen;
- samenwerken bij de begeleiding van de aanstaande leraren.

Ook in Nederland staat het leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving sterk in de belangstelling (Akker et al., 2002; Klarus, 2003; Klink & Streumer, 2004; Kwakman, 2004; Schepens, 2005). Voor opleidingstrajecten die gerelateerd zijn aan werkplekleren blijken in de Nederlandstalige literatuur verschillende begrippen te worden gebruikt: PDS-trajecten (Korthagen, Tigchelaar et al., 2002), leerwerktrajecten (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, 1999), duaal opleiden en duale leerroutes (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, 1999; Schepens, 2005), opleiden in de school (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, 2000a), schoolgebonden opleiden of opleiden met de school (Dam & Alebeek, 2005).

Overeenkomst met de Amerikaanse en Engelse situatie is, dat in deze opleidingstrajecten steeds sprake is van samenwerkingsverbanden tussen opleidingsinstituten en basisscholen. In de trajecten ligt de nadruk op een gedeelde verantwoordelijkheid voor het opleiden van aanstaande leraren. Dit partnerschap waarbij scholen en opleidingsinstituten op gelijkwaardige voet als partners samen verantwoordelijk zijn voor de professionele ontwikkeling van (aanstaande) leraren blijkt kenmerkend voor de oplossingen die men tracht te vinden voor de genoemde knelpunten (Edwards, 2001; Furlong, 2000). De basisscholen in dit partnerschap worden in de Nederlandse context opleidingsscholen genoemd (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, 1999). Hiermee is de meer centrale rol benadrukt die de school binnen dit partnerschap krijgt bij het opleiden van aanstaande leraren.

In Nederland ontstonden de samenwerkingsverbanden aanvankelijk op initiatief van lerarenopleidingen, maar de afgelopen jaren blijken ook initiatieven uit te zijn gegaan van schoolbesturen (Kallenberg, 2004). Vele samenwerkingsverbanden zijn behalve op het leren onderwijzen van aanstaande leraren, tevens gericht op de professionele ontwikkeling van beginnende en zittende leraren en op het uitvoeren van onderzoek (Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs, 2004; Sanden, 2004; Zeichner & Miller, 1997).

Wij spreken overigens liever van ‘partnerscholen’ dan van ‘opleidingsscholen’. Met het begrip partnerschool benadrukken we het ‘partnerschap’ waarbinnen de hogeschool en de basisschool een gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen voor het inrichten van een werkplekleeromgeving voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren.

Het partnerschap houdt niet alleen het leveren van een werkplek respectievelijk leeromgeving voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren in, maar impliceert ons inziens het creëren van een leer- en werkomgeving waarin alle actoren, en dus niet alleen de aanstaande leraren, leren. Dit sluit aan bij de hiervoor genoemde onderzoeksresultaten (Abdal-Haqq, 1998; Book, 1996; Darling-Hammond, 1994; Kochan & Kunkel, 1998; Teitel, 2001; Zeichner & Miller, 1997) waarin het bevorderen van de professionele ontwikkeling van alle betrokkenen wordt beklemtoond.

Onder actoren verstaan we hier die deelnemers die bij het inrichten van en het leren en werken in die werkplekleeromgeving een betekenisvolle rol spelen. Uit de eerder gegeven omschrijving van het begrip ‘werkplekleeromgeving’ volgt dat ook de hogeschool deel uitmaakt van de werkplekleeromgeving. Op de hogeschool leren de aanstaande leraren hun praktijkervaringen te relateren aan de ‘body of knowledge’ wat betreft de dynamische relaties tussen leren en onderwijzen in de vakgebieden. Ook leren de aanstaande leraren op de hogeschool de vakinhoudelijke kennis die behoort bij de vakinhouden van de basisschool. Daar hebben de aanstaande leraren, in de Nederlandse situatie sinds midden jaren tachtig, vier jaar de tijd voor. In de eerste twee leerjaren ligt bij de meeste hogescholen de nadruk op het leren van vakinhouden en op een theoretische reflectie op het onderwijs en het onderwijzen. In het derde en vierde leerjaar verschuift de nadruk van het leren over het onderwijs en het onderwijzen naar het leren onderwijzen van en in de onderwijspraktijk. Dit is ook de periode waarin de nieuwe vorm van competentiegericht leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving veelal plaatsvindt.

Het inrichten van dergelijke werkplekleeromgevingen is een complexe vernieuwing met name omdat daarbij altijd meerdere instituten zijn betrokken namelijk de hogeschool en één of meer basisscholen en hun besturen. Wanneer deze nieuwe vorm van leren onderwijzen algemene ingang krijgt, wordt de complexiteit in de Nederlandse situatie nog vergroot doordat de hogeschool te maken heeft met enkele honderden basisscholen en enkele tientallen besturen. Dat de relatie tussen theorie en praktijk en het daaraan gerelateerde transferprobleem voor de aanstaande leraren, knelpunten opleveren (Alexander & Murphy, 1999; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003), lijkt een bijna logisch gevolg. Tegelijkertijd suggereren onderzoeksresultaten dat kennis en vaardigheden die geleerd zijn in de schoolse context van de opleiding, slechts in die context functioneren en daarbuiten moeilijk gebruikt kunnen worden (Lave & Wenger, 1991). De opmerking “whatever is learned in the classroom tends to vanish outside the classroom” spreekt wat het ‘learning off the job’ betreft, boekdelen (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003, p. 24).

Onderzoek naar de effecten van het ‘Ontwikkelpoject Opleiden in de school in het primair onderwijs 2002-2004’ bevestigt dat ook bij het opleiden in de school in Nederland de afstemming tussen theorie en praktijk een knelpunt is (Arriëns & Klein, 2005). Zichtbaar is hier dat het transferprobleem twee kanten heeft. De eerste heeft te maken met de vraag of de aanstaande leraar op de werkplek kan gebruiken wat hij op de opleiding leert over het onderwijs en het onderwijzen. Omgekeerd is de tweede vraag of de aanstaande leraar hetgeen hij leert van het onderwijzen op de werkplek, kan plaatsen binnen theoretische inzichten over het leren onderwijzen.

De lerarenopleidingen trachten de kloof tussen theorie en praktijk soms te overbruggen door de praktijktijd te vergroten (Buitink, 1994). Echter dit kan leiden tot wat Buitink een 'naïef curriculum' noemt. Zo'n curriculum dicht de kloof tussen theorie en praktijk niet omdat als er bijna geen theorie meer is, er weinig valt over te brengen. Zo bezien is het de vraag of met het uitbreiden van de tijd voor de praktijk de kern van het kloofprobleem bij het leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving adequaat wordt aangepakt (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003).

Een andere oplossing om de theorie-praktijk kloof te overbruggen geven Korthagen et al. (2001). Zij suggereren dat deze is te overbruggen indien de lerarenopleidingen de omslag kunnen maken van een 'expertgestuurde' naar 'praktijk- en studentgestuurde' aanpak. De nadruk ligt op een constructivistische vormgeving van de opleiding waarbinnen de aanstaande leraar zelf actief kennis opbouwt in interactie met de leeromgeving. Kennis en vaardigheden zijn daarbij op de eerste plaats het resultaat van de lerende zelf (Glaser, 1991; Marzano, 1992; Phillips, 1995).

Voor een actief en constructief leerproces blijkt het nodig dat de werk- en leeromgeving zich kenmerkt door kwalitatief goede begeleiding (Bruner, 1986; Flavell, 1977; Lowyck & Verloop, 1995). Mentoren spelen in de begeleiding een cruciale rol. Mentoren die de aanstaande leraren in de praktijk begeleiden zijn doorgaans tevens leraar van de groep waarin de basisscholen de aanstaande leraar inzetten. Deze situatie betekent dat de kwaliteit van het toekomstig professioneel handelen van de aanstaande leraar mede afhankelijk is van de onderwijsdidactische inzichten en de begeleidingskwaliteiten van de mentor.

Onderzoek wijst echter uit dat mentoren in het algemeen niet in staat zijn voor de aanstaande leraren de relatie te leggen tussen hun handelen en de onderliggende onderwijskundige theorieën die ze leren op de hogeschool (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Er zijn aanwijzingen dat mentoren hun onderwijspraktijk nauwelijks baseren op onderliggende theoretische inzichten. Voor de aanstaande leraren kunnen dergelijke ervaringen aanleiding zijn om de theorie als minder relevant te beschouwen (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003).

De wijze waarop de mentor begeleidt is daarmee van invloed op het ontstaan of het instandhouden van een transferprobleem van praktijk naar de theorie en omgekeerd (Feiman-Nemser, 2000; Gold, 1996). Bovendien versterken deze gegevens het eerdere beeld van de beperkingen die gepaard gaan met het uitbreiden van de praktijktijd. Uit onderzoeksresultaten blijkt steeds het grote gewicht dat opvattingen en impliciete en expliciete boodschappen van de mentoren over leren en onderwijzen hebben op het leren onderwijzen van de aanstaande leraar (Feiman-Nemser, 2000; Gold, 1996). Deze en vergelijkbare onderzoeksgegevens wijzen zowel op een cruciale als op een tegelijkertijd kwetsbare rol die mentoring inneemt bij het leren onderwijzen (Berliner, 2001; Gallego, 2001; Korthagen & Kessels, 1999; Verloop et al., 2001; Zeichner, 1999).

We concluderen dan ook dat een kwalitatief beperkte mentoring de kloof tussen de theorie en de praktijk voor de aanstaande leraren alleen maar wijder en dieper lijkt te maken. Deze conclusie klemmt temeer naarmate ook de praktijktijd verder wordt vergroot. Om deze reden focussen we straks nog nader op de rol van mentoring binnen de werkplekleeromgeving.

Het geheel overziend is de vraag te stellen wat uiteindelijk de nieuwe vormen van opleiden bijdragen aan het leren onderwijzen van aanstaande leraren. Het enkel benoemen dat de nieuwe vormen 'veelbelovend zijn voor het opleiden' is ons inziens onvoldoende.

Voor een dergelijk statement zijn verifieerbare, aan de empirie ontleende argumenten nodig. Naar de effecten van opleiden in de school is op dit moment echter nog weinig empirisch onderzoek gedaan (Onderwijsraad, 2005). Daarmee ontbreekt een belangrijke grondslag voor die argumenten.

Ook bestaat weinig empirische duidelijkheid over de vraag welke kenmerken de inrichting van zo'n werkplekleeromgeving zou moeten bezitten (Bergen, 2005; Bergen & Veen, 2004; Scott Ridley et al., 2005; Veen, 2003; Wilson et al., 2001). In de Nederlandse situatie zijn partnerschappen intussen 'al doende' bezig werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren in te richten.

Zonder op empirie gebaseerd inzicht in de condities waaronder de werkplek een krachtige leeromgeving is voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren in Nederland, is op beleidsniveau het bevorderen van werkplekleren bovendien in een stroomversnelling geraakt (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, 1999, 2000a, 2000b, 2001). De ontwikkelingen op de onderwijsarbeidsmarkt (lerarentekorten) waren hier ongetwijfeld mede debet aan.

In de bestudeerde literatuur over de inrichting van een dergelijke leer- en werkomgeving komen we regelmatig het begrip 'krachtige' (werkplek)leeromgeving of 'powerful' learning environment tegen (De Corte, 1990; Lodewijks, 1993; National Council for Accreditation of Teacher Education, 2001). De toevoeging van krachtig lijkt daarbij vooral betrekking te hebben op de kwaliteit van de werkplekleeromgeving zelf of op de doelmatigheid voor het leren van de aanstaande leraren in de werkplekleeromgeving (De Corte, 1996).

Uit de literatuur is ook wel af te leiden dat 'krachtig' vooral gebruikt wordt om aan te duiden dat de leerprocessen die zich op en rond de werkplek voltrekken, kennelijk 'krachtiger' zijn dan leerprocessen die plaatsvinden in de meer traditionele opleidingsvormen (Bassi et al., 1998; Kessels & Poell, 2001; Klarus, 1998; Torraco, 1999).

Vrijwel geen onderzoeksresultaten zijn beschikbaar over de vraag welke kenmerken van de werkplekleeromgeving nu het leren onderwijzen van aanstaande leraren 'krachtig(er)' maakt. Daarmee is het nauwelijks mogelijk om het begrip 'krachtige (werkplek)leeromgeving' te onderscheiden van een (werkplek)leeromgeving zonder de toevoeging 'krachtig'. Eerder lijkt sprake te zijn van een tautologisch gebruik van het begrip 'krachtig'.

Resumerend onderscheiden we de volgende problemen:

- a) van de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen bestaat alleen een fragmentarisch beeld;
- b) een beeld ontbreekt van de kenmerken van werkplekleeromgevingen die deze tot krachtige leer- en werkomgevingen voor het leren onderwijzen maken;
- c) er wordt zowel bij 'opleiden in de opleiding' als bij 'opleiden in de school' een kloof ervaren tussen theorie en praktijk waarbij de rol van de mentor cruciaal lijkt te zijn.

1.2 Doelstelling en onderzoeksvragen

Het doel van dit proefschrift is een wetenschappelijke bijdrage te leveren aan de kennis over en het inzicht in kenmerken van werkplekleeromgevingen die zijn ingericht voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs. Deze bijdrage zal bestaan uit een conceptueel analytisch kader. De concepten of begrippen uit dat kader maken het mogelijk om bestaande werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs te analyseren, te beschrijven en op hun volledigheid te toetsen, maar ook om nieuwe werkplekleeromgevingen in te richten.

In de probleemschets hebben we erop gewezen dat het inrichten van een krachtige werkplekleeromgeving voor basisschool en hogeschool een complexe onderwijsvernieuwing is en dat alleen een fragmentarisch beeld bestaat van de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen. Inzicht ontbreekt in de vraag welke van deze kenmerken de werkplekleeromgeving tot een krachtige leer- en werkomgeving voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs maken. Het onderzoek focust zich daarom op de inrichtingskenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs.

In het onderzoek staan daarmee allereerst de volgende twee onderzoeksvragen centraal.

1. *Wat zijn kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs?*
2. *Welke van deze kenmerken maken in de perceptie van de actoren een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving?*

In de probleemschets hebben we de cruciale rol van mentoring bij het leren onderwijzen van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving aangegeven. Centraal in de uitvoering van die begeleidingsrol staan de mentoringsgesprekken tussen mentoren en aanstaande leraren. Om die reden willen we weten op welke wijze de mentoren binnen de werkplekleeromgeving hun mentoringsgesprekken met de aanstaande leraren inhoudelijk vormgeven. De derde onderzoeksvraag luidt dan ook:

3. *Hoe realiseren de mentoren in de mentoringsgesprekken de begeleiding van de aanstaande leraren op de werkplek?*

1.3 Opzet van het onderzoek

Om na te gaan wat al bekend is over de kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs (onderzoeksvraag 1) wordt allereerst een literatuurstudie uitgevoerd. Deze literatuurstudie resulteert in een eerste beeld van kenmerken van werkplekleeromgevingen.

Daarna vindt een empirische verkenning plaats om ook vanuit de praktijk een beeld te krijgen van kenmerken van werkplekleeromgevingen. Dit wordt gedaan door een groep praktijkmensen en een groep deskundigen die bij werkpleklers zijn betrokken daarover te 'bevragen' met behulp van concept mapping.

De resultaten uit de literatuurstudie en uit deze empirische verkenning worden op elkaar betrokken. Dit resulteert in een aantal kenmerken van werkplekleeromgevingen. Vervolgens worden deze begrippen gebruikt als 'sensitizing concepts' bij de analyses van de interviews die de data opleveren voor het empirisch onderzoek.

Het empirisch onderzoek omvat een meervoudige casestudy met twee cases die in tijd na elkaar zijn gepositioneerd. De data voor de eerste case worden verkregen door middel van semi-gestructureerde interviews aan het begin en aan het einde van het leerwerktraject. Deze interviews worden afgenomen bij deelnemers die direct bij de inrichting en uitvoering van de werkplekleeromgeving zijn betrokken. Deze deelnemers noemen we de actoren. Het gaat dan om de aanstaande leraren, hun mentoren en hogeschooldocenten-coaches en de betrokken leraren en de bovenscholen managers en directeurs van de partnerscholen en de hogeschool. Deze actoren worden bevraagd naar de kenmerkende eigenschappen die naar hun opvatting of perceptie zijn te onderscheiden aan de inrichting van een werkplekleeromgeving voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs.

Voor de analyses van de interviewdata uit de eerste case wordt gebruik gemaakt van werkwijzen uit de gefundeerde ('grounded') theoriebenadering (Wester & Peters, 2004). Daarbij worden getranscribeerde interviews onderzocht op uitspraken over de bevraagde inrichtingskenmerken van werkplekleeromgevingen.

De toe te passen kwalitatieve analysetechnieken maken het mogelijk op basis van empirische gegevens een conceptueel analytisch kader met kenmerkende eigenschappen van werkplekleeromgevingen te ontwikkelen en dit te toetsen aan de theoretische noties over die kenmerken (Swanborn, 2000; Yin, 1994). Omdat de elementen tevens de meest basale kenmerkende eigenschappen van een werkplekleeromgeving representeren, vormen ze tegelijkertijd de basis voor het ontwerp van een dergelijk conceptueel analytisch kader waarmee we werkplekleeromgevingen kunnen analyseren en beschrijven. Doel van het onderzoek in de tweede case is de validiteit te verifiëren van de begrippen uit het conceptueel analytisch kader en waar nodig de begrippen aan te scherpen en aan te vullen.

Met de gekozen onderzoeksopzet streven we een adequate begrips- en ecologische validiteit na van het te ontwikkelen conceptueel analytisch kader, dat we aanvullen met enkele maatregelen om de betrouwbaarheid van de analyses te bevorderen. De resultaten van de analyses uit de beide cases tezamen leiden tevens tot antwoorden op de onderzoeksvraag welke van de verkregen kenmerken in de perceptie van de actoren een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving voor het leren onderwijzen maken (onderzoeksvraag 2). De partnerschool uit de tweede case heeft op het moment dat de nieuwe werkplekleeromgeving wordt ingericht, een eerste leerwerktraject afgesloten. Dit maakt het meer dan in de eerste case mogelijk de kenmerken te onderzoeken die de actoren als feitelijk aanwezig in deze werkplekleeromgeving percipiëren. In de werkwijze bij de interviews en de analyses ervan wordt voortgebouwd op die uit de eerste case. De resultaten van de tweede case worden vergeleken met die van de eerste case om zo het conceptuele beeld van de kenmerken aan te vullen en bij te stellen. Ook hierbij komen antwoorden aan de orde op de tweede onderzoeksvraag, wanneer er sprake is van 'krachtige' werkplekleeromgevingen.

Vanwege de cruciale rol die we aan mentoring toekennen, onderzoeken we in de beide cases tevens een expliciete vorm van begeleiding tussen aanstaande leraar en de mentor namelijk de mentoringsgesprekken (onderzoeksvraag 3). Dit wordt gedaan door in beide cases op een drietal momenten gedurende elk leerwerktraject mentoringsgesprekken op band op te nemen en te analyseren op variabelen die uit eerder onderzoek naar coachingsgesprekken (Engelen, 2002) naar voren kwamen als indicatoren van kwaliteit.

1.4 Opbouw van het proefschrift

Na dit inleidende eerste hoofdstuk wordt in het tweede hoofdstuk het theoretisch kader beschreven op basis van de uitgevoerde literatuurstudie naar kenmerken van werkplekleeromgevingen. Daarbij komen eigenschappen die van belang zijn voor de rol van mentoring afzonderlijk aan de orde.

Vervolgens beschrijven we in het derde hoofdstuk de opzet, de analyse en de resultaten van de empirische verkenning naar de kenmerken van werkplekleeromgevingen.

De opzet van het onderzoek en de resultaten uit de eerste case waarin de werkplekleeromgeving is opgezet voor twee zij-instromende aanstaande leraren, worden in het vierde hoofdstuk besproken.

In het vijfde hoofdstuk komen de opzet en resultaten aan bod uit de tweede case waarin de werkplekleeromgeving is ingericht voor de twee aanstaande leraren uit de reguliere opleiding. Met de resultaten van beide casestudies kunnen we antwoord geven op de twee eerste onderzoeksvragen.

In het zesde hoofdstuk wordt ingegaan op de begeleiding van de aanstaande leraar op de werkplek zoals deze in de mentoringsgesprekken door de mentoren in de beide cases wordt gerealiseerd. De resultaten geven hiermee antwoord op de derde onderzoeksvraag.

Tenslotte vatten we in het zevende hoofdstuk eerst de voornaamste resultaten op de drie centrale onderzoeksvragen samen en presenteren wij de conclusies. Vervolgens gaan we in op de opzet van het onderzoek en de gebruikte onderzoeksmethode. In de afsluitende paragraaf geven we enkele suggesties voor vervolgonderzoek en formuleren we aanbevelingen die betrekking hebben op de inrichting van krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs.

THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk gaan we na wat in de onderzoeksliteratuur bekend is over de kenmerkende eigenschappen van krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs. Doel is een samenhangend eerste beeld te krijgen van de kenmerkende eigenschappen van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs. Uit de probleemschets kwam naar voren dat in de literatuur alleen een fragmentarisch beeld naar voren komt over die kenmerkende eigenschappen. Behalve dat we zicht willen krijgen op die kenmerkende eigenschappen, streven we in ons onderzoek daarom uiteindelijk een conceptuele ordening van die kenmerken van werkplekleeromgevingen na. De functie van de werkplekleeromgeving is het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs krachtig te bevorderen. Om die reden zullen we eerst ingaan op dat leren onderwijzen. Vervolgens onderzoeken we wat in de literatuur bekend is over de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen en gaan we tevens na welke kenmerken van werkplekleeromgevingen het leren onderwijzen kennelijk ‘krachtig’ kunnen bevorderen. Vanwege de cruciale rol die mentoring binnen de werkplekleeromgeving speelt besteden we daar afzonderlijk aandacht aan. Bij mentoring staan de mentoringsgesprekken tussen mentoren en aanstaande leraren centraal. Daarom spitsen we toe op de inhoud en vormgeving van mentoringsgesprekken.

2.1 Leren onderwijzen

Aan het concept ‘leren onderwijzen’ zijn de begrippen ‘leren’ en ‘onderwijzen’ te onderscheiden. In de onderwijskundige onderzoeksliteratuur is de laatste jaren nadruk komen te liggen op (sociaal-)constructivistische uitgangspunten. Ook wij volgen deze tendens en plaatsen de genoemde begrippen in een constructivistisch leertheoretisch perspectief. Daarbij gaan we eerst in op functionele kenmerken van het leren onderwijzen. Vervolgens gaan we in op de inhoudelijke kenmerken van leren onderwijzen en kenmerken die meer te maken hebben met de vormgeving ervan. We sluiten af met een beschrijving van de competentiegerichtte onderwijsvormen die de lerarenopleidingen in de afgelopen jaren op grote schaal hebben gekozen voor de vormgeving van het leren onderwijzen.

2.1.1 Leren, onderwijzen en leren onderwijzen

Het concept ‘leren onderwijzen’ en daarmee de begrippen ‘leren’ en ‘onderwijzen’ vormen in dit onderzoek kernbegrippen. De formulering ‘leren onderwijzen’ suggereert overigens dat bekend is wat ‘leren’, wat ‘onderwijzen’ en wat ‘leren onderwijzen’ inhouden. In de literatuur blijken echter over vragen naar het leren en het leren onderwijzen van aanstaande leraren nauwelijks theoretisch en empirisch onderbouwde antwoorden voorhanden te zijn.

Laat staan dat we empirisch onderbouwde antwoorden aantreffen op vragen over hoe dit leren onderwijzen vergelijkbaar dan wel verschillend is van ander leren en wat voor soort leerarrangementen voor het leren onderwijzen het meest effectief zijn. Het ontbreken van voldoende ontwikkelde theorieën over leren onderwijzen is daarvan de voornaamste reden (Feiman-Nemser, 2000).

Ook Reis (2005) wijst op knelpunten als uiteenlopende visies op leren onderwijzen, onderzoeksaanbevelingen die elkaar tegenspreken en het ontbreken van een gemeenschappelijk onderzoekskader voor leren onderwijzen.

Vanuit het perspectief van de aanstaande leraar heeft het leren onderwijzen tenminste betrekking op twee samenhangende functionele en deels inhoudelijke kenmerken van leren. Enerzijds heeft leren onderwijzen tot doel de nodige vakinhoudelijke kennis te verwerven. Anderzijds gaat het om het verwerven van didactische vaardigheden die nodig zijn om die vakinhoudelijke kennis aan de leerlingen te onderwijzen. Leraren in opleiding zien zich daarmee op de werkplek met tenminste twee wederzijds beïnvloedende taken geconfronteerd. Enerzijds verwachten scholen dat ze een bijdrage leveren aan het onderwijs aan de leerlingen, terwijl ze anderzijds en tegelijkertijd zelf dat onderwijzen van de leerlingen nog moeten leren. In dit spanningsveld wordt ook wel gesproken over ‘eerste orde onderwijzen’ en ‘tweede orde onderwijzen’ (Murray & Male, 2005). Het onderwijzen van de eerste orde heeft betrekking op het onderwijzen van de leerlingen door de aanstaande leraar. Het onderwijzen van de tweede orde heeft betrekking op het onderwijs dat de aanstaande leraar zelf ontvangt over de theorie en praktijk van het onderwijzen van leerlingen. Dit onderwijs van de tweede orde is daarmee te karakteriseren als onderwijs over leren onderwijzen.

Leren onderwijzen vatten we in dit onderzoek op als een specifieke vorm van leren. In navolging van Bakkenes, Vermunt en Wubbels (Bakkenes et al., 2004) en Hoekstra, Beijaard, Brekelmans en Korthagen (Hoekstra et al., 2004, 2006) verstaan we onder leren: het ondernemen van inwendige (mentale) en uitwendige (zichtbare) activiteiten die bewust of onbewust leiden tot een verandering in cognities en/of gedrag. Leeractiviteiten zijn activiteiten die bewust of onbewust leiden tot een verandering in cognities en/of gedrag. Alle leeractiviteiten kennen zowel een inwendige als een uitwendige component. Cognities worden hierbij opgevat als al het denken, voelen en willen (Dolk, 1997; Evelein, 2005; Korthagen & Kessels, 1999).

Het leren van aanstaande leraren is gericht op bepaalde beroepsgerichte bekwaamheden of competenties. Leren onderwijzen omschrijven we als een proces dat bestaat uit een functioneel en georganiseerd geheel van leeractiviteiten van de aanstaande leraar, dat is gericht op het bereiken van de startbekwaamheden die voor een beginnend leraar zijn vereist (vgl. Lodewijks, 1993). De functie, inhoud en vormgeving van dit leren onderwijzen en de daaruit voortvloeiende bepaling van de te leren kennis, vaardigheden en houdingen, geven mede richting aan de inrichting van de werkplekleeromgeving. Voor de inrichting van de werkplekleeromgeving is de veronderstelling aannemelijk dat het doel steeds bepalend is voor de keuzes die gemaakt worden wat betreft de inhoud en de vormgeving. Hoewel leren eveneens kan plaatsvinden tijdens minder doelgerichte en bewuste activiteiten ligt bij leren onderwijzen de nadruk op de doelgerichte activiteiten. Dit omdat het leren onderwijzen van de aanstaande leraar er uiteindelijk altijd op is gericht binnen een bepaalde periode aan vastgestelde startbekwaamheidseisen voor het beroep van leraar te voldoen.

Recente benaderingen van leren onderwijzen zijn veelal gebaseerd op (sociaal-)constructivistische leertheorieën. Het gebruik van de meervoudsvorm wijst al op het gegeven dat sprake is van meerdere stromingen waaraan verschillende uitgangspunten zijn te onderscheiden. Zo beschouwen radicaal-individueel-constructivisten leren als een individueel of intern proces. Mentale operaties zijn bewuste activiteiten, individueel en intentioneel (vgl. Glasersfeld, 2004; Phillips, 1997). Dit betekent dat alleen de lerende zelf actief kennis kan construeren.

Kennis wordt dus altijd voortgebracht door “the experiencer’s attention on his or her own operating” (Glasersfeld, 2004). Daarentegen zetten radicaal-sociaal-constructivisten zich juist af tegen de nadruk die hier wordt gelegd op de mentale operaties bij het leren. Sommigen betwijfelen zelfs of ze bestaan (Garrison, 1997). Ze gaan er vanuit dat leren steeds plaatsvindt in een sociale en culturele gemeenschap (Brown et al., 1989). De lerende construeert actief kennis in interactie met anderen en met zijn omgeving.

De meeste constructivisten gaan er vanuit dat leren een zelfgestuurd proces is waarin lerenden op basis van ervaringen nieuwe kennis ontwikkelen (Teurlings et al., 2006).

Richardson beschrijft de constructivistische leertheorie als “.....a theory or set of theories of learning or meaning making. It suggests that individuals create their own new understandings, based upon the interactions of what they already know and believe, and the phenomena or ideas with which they come into contact.” (Richardson, 1999, p.146).

Deze omschrijving omsluit de opvattingen van individueel-constructivisten zowel als die van sociaal-constructivisten. Deze kenmerken zijn ons inziens ook van toepassing op het leren onderwijzen en daarmee op de inhoud en vorm van het leren onderwijzen.

2.1.2 Inhoud en vormen van leren onderwijzen

Vanuit de constructivistische leertheorieën zijn aan het leren onderwijzen allereerst enkele meer algemene kenmerken te onderscheiden (Shuell, 1988). In de constructivistische leertheorieën kenmerkt leren zich door een a) actieve en b) constructieve houding van de lerende (vgl. Niemi, 2002, Entwistle & Walker, 2000). Tegelijkertijd kenmerkt het leren zich als een c) cumulatief, d) zelfregulerend en e) doelgericht proces (vgl. Bergen et al., 2000; Bolhuis, 2000; De Corte, 1996; Jong & Biemans, 1998; Shuell, 1988; Verschaffel & De Grote, 1998). Terwijl we aanvullend aan het leren bovendien nog een f) reconstructief proceskenmerk kunnen onderscheiden (Bolhuis, 2004).

Extrapoleren we dit naar het leren onderwijzen, dan is leren onderwijzen te kenmerken als een actief proces waarbij de aanstaande leraar zelf activiteiten onderneemt. Het is een constructief proces omdat de aanstaande leraar zelf nieuwe kennis, vaardigheden en houdingen construeert op basis van reeds aanwezige informatie. Dit gebeurt steeds door een eigen persoonsgebonden interpretatie van verkregen informatie. De persoonsgebonden interpretatie is afhankelijk van eerder geleerde kennis en opgedane ervaringen binnen een bepaalde context (Bereiter & Scardamalia, 1993).

Leren onderwijzen kenmerkt zich ook als een cumulatief proces omdat de aanstaande leraar bij de verwerking van verkregen informatie gebruik maakt van kennis die reeds aanwezig is. Het gaat om zelfregulerend leren van de aanstaande leraar waarin bewustzijn van en controle hebben over eigen leren van groot belang is (Purdie, 2001).

Het leren onderwijzen kenmerkt zich bovendien als een doelgericht proces omdat de aanstaande leraar een bewuste keuze heeft gemaakt voor het onderwijsberoep. Het leren onderwijzen is functioneel erop gericht aan de bekwaamheden te gaan voldoen die voor het onderwijzen zijn vereist. Tenslotte omvat leren onderwijzen als reconstructief proces naast construeren/opbouwen, tegelijkertijd aanbouwen of wellicht soms afleren van eerder verworven opvattingen en gewoonten (Bolhuis, 2000; Onstenk, 2004).

Verskillende kenmerken van het leren onderwijzen blijken te relateren aan één van de meest weerbarstige problemen in de opleiding van aanstaande leraren namelijk de balans tussen theorie en praktijk. Aannemelijk is dat de opvattingen over het evenwicht en de relatie tussen theorie en praktijk mede bepalend is voor onder meer de balans tussen leren en werken bij de inrichting van een werkplekleeromgeving.

Wanneer bij het leren onderwijzen de nadruk meer op de theorie wordt gelegd, dan gaat het doorgaans vooral om het verwerven van abstracte, gegeneraliseerde en gesystematiseerde informatie waarbij de lerende een vertaling leert maken van en naar de praktijk waarop deze informatie betrekking heeft (Lagerwerf & Korthagen, 2003a, 2003b, 2003c, 2003d). Deze manier van leren onderwijzen is te karakteriseren als studerend leren onderwijzen.

Aan deze balans tussen theorie en praktijk relateren we een onderscheid dat in de literatuur wordt gemaakt tussen vier kwalitatief verschillende vormen van leren (Vermunt, 2006). Het gaat om het onderscheid tussen a) reproductief, b) betekenisgericht, c) toepassingsgericht en d) ongericht leren.

Bij reproductief leren gaat het erom dat de aanstaande leraar de stof grondig, tot in detail bestudeert en probeert te onthouden zodat hij die op een toets kan reproduceren. Bij betekenisgericht leren probeert de aanstaande leraar samenhangen te ontdekken in het studiemateriaal, overzicht te krijgen, er kritisch tegenover te staan en de stof te begrijpen. Een aanstaande leraar die toepassingsgericht leert probeert zich vooral de stof concreet voor te stellen en na te denken over hoe die gebruikt kan worden in de praktijk. Onggericht leren betekent dat de aanstaande leraar niet goed weet hoe en wat hij moet leren.

Een in de huidige opvattingen over leren onderwijzen belangrijk kenmerk is de mate van zelfstandigheid waarmee de (aanstaande) leraar de leerprocessen kan uitvoeren en uitvoert. Zelfsturing past bij de ontwikkeling van een autonoom professional in een werkomgeving die in een kenniseconomie steeds meer het karakter krijgt van een leeromgeving (Harrison & Kessels, 2004). De sturing van het leerproces dient geleidelijk in handen van de aanstaande leraar over te gaan (Verloop & Lowyck, 2003).

Hier raken we tevens aan een zekere tweedeling namelijk tussen zelfstandig en samenwerkend leren en leren onderwijzen (Vermunt, 2006). Van zelfstandig leren is sprake wanneer de aanstaande leraar vooral zelf de leeractiviteiten uitvoert. Van samenwerkend leren is sprake wanneer de aanstaande leraar met anderen samenwerkt bij het leren. Het onderwijs of de begeleiding zal afhankelijk van de mate van zelfstandigheid en zelfsturing daarbij meer of minder docent- of mentorgestuurd zijn.

Vermunt (2006) noemt als gemeenschappelijk kenmerk van veel huidige onderwijsvernieuwingen dat nieuwe onderwijsvormen worden ingezet waarin actief, betekenisgericht, toepassingsgericht, zelfstandig en samenwerkend leren van lerenden een centrale plaats innemen. Deze opmerking is te relateren aan de hierboven beschreven kenmerken gebaseerd op de constructivistische leertheorieën. Ze is ook te relateren aan de veronderstelling dat kennis die op die manier wordt verworven beter beklijft, beter wordt begrepen, en beter bruikbaar is in contexten waarin ze moet worden toegepast.

Lerenden waaronder aanstaande leraren worden op deze wijze voorbereid op een leven lang leren. Toegepast op het leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving heeft deze veronderstelling consequenties voor de inrichting ervan zoals is te illustreren aan het verschil tussen individueel en samenwerkend leren. Echter over de juistheid van deze veronderstelling worden door onderzoekers uitvoerige discussies gevoerd (De Jong, 2006; Simons, 2006; Stevens, 2006; Werf, 2006).

Bolhuis & Doornbos (2000) leggen andere accenten die toegepast op het leren onderwijzen zijn te omschrijven als leren door a) directe ervaring, b) sociale interactie, c) theorie en d) reflectie. In de alledaagse praktijk zullen deze vormen van leren onderwijzen dikwijls door elkaar heen lopen en elkaar aanvullen (Bolhuis & Doornbos, 2000). Een verschil tussen de beide eerste en de laatste twee vormen is dat het leren onderwijzen door directe ervaring en door sociale interactie zich in de praktijk ook zonder een mate van doelbewustheid ‘vanzelf’ voordoen. In die situatie is er dan geen direct expliciet leerdoel, hoogstens een handelingsdoel, maar zelfs dat is wellicht niet altijd aanwezig. Leren onderwijzen door theorie en door reflectie daarentegen gebeuren alleen als een doelgerichte en bewuste inspanning wordt geleverd.

Bij leren onderwijzen door sociale interactie spelen wederzijdse op dat leren gerichte activiteiten tussen mensen een centrale rol. Leren onderwijzen omvat leren met, van en door elkaar. Er is dan in hoge mate sprake van samenwerkend leren onderwijzen.

In het samenwerken van leraren ligt een uitdaging tot wederzijdse versterking besloten, ook wel ‘empowerment’ genoemd. Leren onderwijzen door sociale interactie zal zich in de onderwijspraktijk, net als ervaringsleren in vele situaties kunnen voordoen, dikwijls ook zonder dat er bewust sprake is van een vooropgezet leerdoel. De bekwaamheden die behoren tot de competenties ‘samenwerken met collega’s’ en ‘samenwerken met de omgeving’ zijn sprekende voorbeelden van leren onderwijzen door sociale interactie.

Als basisvorm van leren onderwijzen door ervaring en sociale interactie komen we het leerling-gezel-meester systeem tegen waarbij het leren in de praktijk op de werkplek plaatsvindt. Ook in ons basisonderwijs was deze ‘ambachtelijke’ vorm van leren onderwijzen in de negentiende en begin twintigste eeuw gebruikelijk. Met de komst van de ‘kweekscholen’ begon hierin verandering te ontstaan. De nadruk op het leren onderwijzen in en van de praktijk is echter nimmer verdwenen. Doordat dit leren in en van de praktijk vanzelf en ook nog eens herhaaldelijk plaatsvindt, zijn de resultaten van deze leerprocessen diep ingesleten en bezitten ze een grote mate van vanzelfsprekendheid. Een nu nog altijd gebruikelijke vorm van leren in de praktijk is dat aanstaande leraren ervaring opdoen door ervaren leraren te observeren en vervolgens na te doen.

Bij deze vorm van ervaringsleren kunnen aanstaande leraren zich aspecten van leren onderwijzen eigen maken en is in hoge mate sprake van modelleren (Bandura, 1986). Ook hier komt het belang van de rol die de mentor speelt naar voren. De modellen die de aanstaande leraar als belangrijk ervaart (‘significant others’) kunnen zowel een positief voorbeeld als een negatief voorbeeld vormen.

Bij ervarings- en modelleren speelt bovendien reflectie een belangrijke rol (Bolhuis & Doornbos, 2000). Leren onderwijzen door reflectie komt tot stand wanneer de lerende zichzelf vragen stelt over het onderwijzen of als anderen dat doen (Korthagen, Koster et al., 2002). Reflectie is een mentale activiteit, gericht op het onderzoeken van het eigen handelen in een bepaalde situatie (Bolhuis-Poortvliet & Snoek, 1996; Schwartz, 1996). Zelfreflectie omvat het vermogen om de eigen ontwikkeling als lerende te sturen (Griffiths & Tann, 1992).

De zinvolheid van reflectief leren onderwijzen wordt bepaald door de functie en de inhoud van de na te streven bekwaamheid. Dat wil niet zeggen dat die zinvolheid alléén wordt bepaald door die bekwaamheid waarop de kritische reflectie betrekking heeft. De zinvolheid is mede afhankelijk van de motivatie van de lerende om zich daarmee bezig te houden (Zeichner & Liston, 1996). In het kader van leren onderwijzen willen we daarom in navolging van Zeichner en Liston (1996) die het hebben over ‘reflective teaching’, spreken van ‘reflecterend leren onderwijzen’.

In navolging van Griffiths & Thann (1992), onderscheiden we aan die reflectie vijf dimensies waaruit eigenschappen zijn af te leiden die het leren onderwijzen binnen een op competentiegericht werkplekleeromgeving kunnen karakteriseren.

1. ‘Rapid reflection’: ‘immediate and automatic reflection in action’: dit impliceert dat de (aanstaande) leraar terwijl hij les leert geven terstond en automatisch reflecteert. Ondanks het routinematige karakter zal niet elke (aanstaande) leraar op dezelfde wijze reageren. Aannemelijk is bovendien dat de (aanstaande) leraar deze vorm van reflecteren zelf ook zal moeten leren.
2. ‘Repair’ (herstellen): ‘thoughtful reflection in action’: hoewel er sprake is van snelle reflectie is er voor de (aanstaande) leraar nu bedenktijd, een korte pauze om na te denken hoe te gaan handelen.
3. ‘Review’ (ervaring opdoen, zich eigen maken): ‘less formal reflection on action at a particular point of time’: dit omvat met name terugkijken op de lesactiviteit, veelal met een of meer collega’s.
4. ‘Research’: ‘more systematic reflection on action over a period of time’: de observaties en de reflecties van de (aanstaande) leraar krijgen een meer systematisch karakter en richten zich op bepaalde onderwerpen gedurende een bepaalde tijd.
5. ‘Rhetorizing and research’: ‘longterm reflection on action informed by public academic theories’: hier is reflectie meer abstract en duurt enkele maanden of jaren. De (aanstaande) leraar overweegt de wetenschappelijke theorieën en vergelijkt deze met zijn eigen praktijktheorieën. Beide laatste dimensies liggen in elkaars verlengde. Samenvattend benoemen we dit met de uitdrukking ‘onderzoekend leren onderwijzen’.

Uit deze beschrijving leiden we in elk geval twee eigenschappen af waarvan te verwachten is dat deze voor de inrichting van een werkplekleeromgeving van belang zijn. De eerste eigenschap is het meest herkenbaar in de vijfde dimensie en heeft betrekking op de verhouding tussen theorie en praktijk. De tweede eigenschap heeft te maken met de in de dimensies herkenbare overgang in de tijd naar een meer systematisch zelfsturend en onderzoekend leren onderwijzen. Aannemelijk is dat mentoring en coaching belangrijke begeleidingskenmerken zullen zijn om de competenties die dat reflecterend en onderzoekend leren onderwijzen omvatten, te helpen ontwikkelen. Voor het leren onderwijzen is reflectie waarbij van mentor of coach feedback wordt verkregen over de eigen vaardigheden en houdingen, dikwijls betrokken op het leren onderwijzen in de zin van ervaringsleren (Bolhuis-Poortvliet & Snoek, 1996; Reiman, 1999).

‘Reflective teaching’ wordt gezien als een eigenschap van effectieve leraren (Henderson, 1996; LaBoskey, 1994; Lyons, 1998; Zeichner & Liston, 1996). Voortdurend reflecteren, aanpassen en inspelen op de leerbehoeften en mogelijkheden van de aanstaande leraar staan centraal in het toepassen van ‘reflecterend leren onderwijzen’. Reflectie vatten we daarmee op als een belangrijke bekwaamheid of competentie van de aanstaande leraar.

In dit licht zien we in de praktijk lerarenopleidingen ook op grote schaal kiezen voor ‘competentiegerichte’ onderwijsvormen (Vermunt, 2006). Een bijkomend argument voor de invoering daarvan is de groeiende noodzaak tot flexibilisering (toenemende heterogeniteit van instroom). Een ander argument heeft betrekking op nieuwe inzichten over het leren van leraren (het leren van complexe handelingen in de authentieke beroepspraktijk). Voor de opleiding neemt daardoor de plaats van de partnerschool als leer- en werkplaats in belang toe (Deinum et al., 2005).

Binnen deze competentiegerichte onderwijsvormen betekent leren onderwijzen dat een aanstaande leraar zich op het beroep van leraar gerichte competenties moet eigen maken. In navolging van Wouda & Snoek (2003) omschrijven we een competentie of bekwaamheid als het vermogen om op basis van aanwezige kennis, vaardigheden en houdingen adequaat te kunnen handelen in complexe beroepssituaties. Dit vermogen omvat ook het kunnen reflecteren op en het verantwoorden van keuzes en beslissingen die tijdens dat handelen worden gemaakt. Wat elke aanstaande leraar straks als beginnend leraar aan competenties moet bezitten, vloeit sinds 1997 voort uit de zogenaamde startbekwaamheidseisen (Onderwijsraad, 1998; SLO-VSLPC, 1997).

Primair doel voor de aanstaande leraar die leert onderwijzen is daarmee te gaan voldoen aan de eisen die gesteld worden aan een startbekwame leraar. Omgekeerd impliceert dit dat diezelfde eisen voor de betrokken actoren in belangrijke mate de inhoud en vormgeving van de werkplekleeromgeving zullen bepalen. De Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) bracht in 2004, namens de beroepsgroep leraren, een voorstel uit over de invulling van deze bekwaamheidseisen.

Recent zijn de zeven door de SBL ontwikkelde beroepscompetenties geformaliseerd in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (23 augustus 2005, nr. 05.000562).

De beroepscompetenties hebben betrekking op zeven bekwaamheidsgebieden:

- vier competenties hebben te maken met het directe onderwijs in de klas en het contact met kinderen: pedagogisch, didactisch, organisatorisch en interpersoonlijk (de onderlinge interactie van kinderen);
- twee competenties hebben te maken met samenwerken (één met collega's en één met de omgeving);
- één competentie heeft betrekking op sturing van de eigen persoonlijke ontwikkeling.

Het werken met ‘competentiegerichte’ onderwijsvormen heeft gevolgen voor de praktijk zowel als voor de theorie. Zo dwingt deze aanpak de lerarenopleidingen tot een minder gedetailleerde curriculumbeschrijving (Wouda & Snoek, 2003). Van den Akker (2003) wijst in dit verband op tien componenten die dusdanig samenhangen dat verandering van de ene component gevolgen heeft voor de andere. Zo zal bij curriculumvernieuwing een verandering in de component rationale meer of minder gevolgen hebben voor de componenten doel, inhoud en vormgeving, maar ook voor de componenten leeractiviteiten, toetsing, rol van de docent, leermiddelen of locatie en tijd. Bij een competentiegerichte aanpak ligt het leertraject om tot competent handelen te komen minder vast. Bijna paradoxaal lijkt dat in deze situatie het eindresultaat, de startbekwaamheid, belangrijker wordt dan de route waarlangs de aanstaande leraar dit resultaat bereikt. Toch lijkt dit schijn aangezien er meer mogelijkheden ontstaan voor flexibiliteit en individuele leerroutes.

De conclusie is dan dat zeker afstemming op de leerbehoeften van de aanstaande leraar een kenmerk binnen de werkplekleeromgeving zal zijn dat aan belang wint.

Tegelijkertijd staan bij competentiegericht opleiden begrippen centraal als zelfverantwoordelijkheid, zelfsturing en ontwikkeling van het lerend vermogen van de aanstaande leraar.

Competentiegerichte onderwijsvormen wijken op enkele punten af van de meer gebruikelijke leraargecentreerde en curriculumgebonden werkwijzen. In meer traditionele onderwijsvormen leren aanstaande leraren vooral vanuit een instructieperspectief hoe ze de curriculumleerstof op een effectieve en efficiënte manier aan de leerlingen kunnen overdragen. Maar ook hoe ze hun leerlingen kunnen sturen en hen motiveren om te leren. Bij competentiegericht onderwijs ligt meer nadruk op kennis, vaardigheden en houdingen van de aanstaande leraren om te leren het onderwijs af te stemmen op de mogelijkheden en leerbehoeften van hun leerlingen. Samenwerken, reflectie en zelfverantwoordelijkheid zijn daarbij kernbegrippen. Aannemelijk is daarmee dat de kenmerken van de inrichting van een werkplekleeromgeving zowel de nadruk op deze ‘nieuwe’ elementen van leren onderwijzen alsook de meer traditionele kenmerken van een ‘gewone’ stageplaats zullen weerspiegelen.

De wijzen waarop het op competenties gerichte leren onderwijzen vulling kan krijgen vormt voor vele lerarenopleidingen nog een zoektocht. Eerder zagen we al dat uit onderzoeksresultaten duidelijk blijkt dat alleen ‘learning off the job’ voor het verwerven van competenties ontoereikend is (Alexander & Murphy, 1999; Teune, 2004; Teurlings & Sanden, 1999). Anders geformuleerd leren ‘over’ onderwijs en onderwijzen is onvoldoende om te leren onderwijzen. Maar de vraag is evenzo legitiem in hoeverre de grotere nadruk op ‘learning on the job’ binnen de werkplekleeromgeving het leren onderwijzen bevordert.

Voor de inrichting van de werkplekleeromgeving staat de vraag centraal op welke wijze de aanstaande leraar in staat is, of kan worden gesteld, om de in de leeromgeving van de hogeschool verworven kennis en vaardigheden toe te passen op de werkplek van de basisschool. Maar ook omgekeerd hoe deze de opgedane ervaringen kan reflecteren aan reeds bekende en onderzochte theoretische inzichten. Ook de waarde van het competentiegericht perspectief staat nog allerm minst vast, terwijl ook over de definiëring van het begrip ‘competenties’ nog discussie bestaat zoals volgt uit de ‘zin en onzin van competentiegericht opleiden’ (Korthagen, 2004). Het is dan ook weinig verrassend dat onderzoek door de Inspectie onder acht lerarenopleidingen uitwijst, dat de invoering van competentiegericht opleiden niet probleemloos verloopt (Inspectie van het Onderwijs, 2003). Van belang is de constatering dat één van de knelpunten, de borging van de kwaliteit van de school als leerplaats, mede lijkt terug te voeren op de weinig structurele relatie die deze lerarenopleidingen met scholen onderhouden. Eerder al zagen we op basis van onderzoeksresultaten bovendien het belang van afspraken binnen partnerschappen benadrukt.

Vanuit een leertheoretisch perspectief zijn we in deze paragraaf ingegaan op kenmerken van de nieuwe vormen van leren onderwijzen van aanstaande leraren. Waar mogelijk en relevant is aangegeven of de eraan onderscheiden functionele, inhoudelijke en vormgevingskenmerken consequenties hebben voor en mede richting geven aan de inrichting van de werkplekleeromgeving. Herkenbaar is dat in de onderzoeksliteratuur wat betreft het leren onderwijzen naar inhoud en vorm uiteenlopende, maar ook overlappende en aanvullende accenten worden gelegd.

Voor de inrichting van de werkplekleeromgeving kunnen we in elk geval wel een drietal conclusies trekken. De eerste is dat de nadruk die de laatste jaren blijkt te worden gelegd op het functionele, beroepsgerichte karakter bij competentiegericht leren onderwijzen medebepalend zal zijn voor de inrichtingskenmerken van de werkplekleeromgeving. Het lijkt daarbij op de tweede plaats aannemelijk dat het benadrukken van bepaalde inhoudelijke of vormgevingsaspecten zoals bij competentiegericht leren onderwijzen zich zal weerspiegelen in het benadrukken van bepaalde elementen van de inrichting van een werkplekleeromgeving. Concreet is bijvoorbeeld te denken aan elementen van kenmerken als ‘balans theorie en praktijk, zelfsturing, afstemming op behoeften, kenmerkende situaties’ en ‘zelfevaluatie’. Tegelijkertijd zien we op de derde plaats het belang van mentoring en coaching als begeleidingskenmerken voor het competentiegericht leren onderwijzen binnen een werkplekleeromgeving noodzakelijkerwijs toenemen.

Vanuit deze conclusies zullen we in de volgende paragraaf nagaan welke kenmerken aan de inrichting van werkplekleeromgevingen uit de onderzoeksliteratuur zijn af te leiden. In de verkenning van de onderzoeksliteratuur in de inleiding, troffen we meermalen de uitdrukking ‘krachtige’ werk- en leeromgeving aan. We veronderstelden dat aan de inrichting van een werkplekleeromgeving bepaalde kenmerken zijn aan te wijzen die het leren onderwijzen van aanstaande leraren ook krachtig kunnen bevorderen (vgl. Bergen, 2001; Lodewijks, 1993; Roelofs & Visser, 2001). Wanneer in de literatuur sprake is van een ‘krachtige’ werkplekleeromgeving gaan we na op welke kenmerken dit betrekking heeft en waarom.

2.2 Kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen

In deze paragraaf onderzoeken we welke kenmerken vanuit nationale en internationale onderzoeksliteratuur zijn te onderscheiden aan krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs. De literatuurstudie richtte zich voornamelijk op nationale en internationale literatuur vanaf de jaren '90.

Met behulp van ‘Current Contents Social & Behavioral Sciences’ hebben we Engelstalige literatuur verkregen op basis van een elektronisch zoekprofiel. In dit profiel zijn gerichte zoekwoorden opgenomen zoals: ‘Professional Development (Schools), school-based (teacher) education, college of education, on the job training, (powerful) learning environment, workplace learning, learning on the workplace, induction, in-servicetraining, mentoring’. Tevens zijn er de beschikbare educatieve tijdschriften in opgenomen (‘journals of education’). Op soortgelijke wijze is naast dit Engelstalige zoekprofiel ook een Nederlandstalig zoekprofiel uitgewerkt. Op basis van beide zoekprofielen is uit de universiteitsdatabanken en bibliotheken aanvullende onderzoeksliteratuur (hardcopy zowel als electronic) verkregen met behulp van digitale zoekprogramma's zoals PiCarta en Google.

Een krachtige leeromgeving beoogt het leren van de aanstaande leraren te bevorderen (vgl. Bergen, 2001; Lodewijks, 1993; Roelofs & Visser, 2001). De aanstaande leraren moeten in zo'n omgeving intensief, diepgaand en gevarieerd kunnen leren (vgl. Munnik & Vreugdenhil, 2001). Het gaat er bij het leren van aanstaande leraren om hun leren zo te arrangeren, dat zij zelf op hun beurt weer in staat zijn een krachtige leeromgeving te realiseren voor hun leerlingen (Borko & Putnam, 1996; Ginsburg & Lindsay, 1995).

Feiman-Nemser (2000) pleit ervoor om de professionele ontwikkeling van leraren in te bouwen in het gewone werk, gerelateerd aan vragen en andere belangrijke zaken voor leraren. Er moet een structuur en cultuur in het onderwijs zijn waarin leren onderwijzen in en van de praktijk en vooral van elkaar, als continu proces wordt gewaarborgd. In een werkplekleeromgeving leren niet alleen leerlingen, maar ook aanstaande leraren en hun mentoren. Hierin past de opvatting dat leraren bereid zijn hun kennis over hun eigen lespraktijk voortdurend te verbeteren (Edwards, 2001).

Kincheloe benadrukt dat de eigen bekwaamheid, ervaringen en behoeften nadrukkelijk (of mede) als uitgangspunt dienen te worden genomen bij de professionele ontwikkeling van leraren. Hij stelt daarmee de professionele ontwikkeling van leraren centraal (Kincheloe, 1991). Ook Bergen et al. (2001) zien het gebruiken van de eigen kennis en ervaringen van leraren als belangrijk uitgangspunt voor leren. Wij denken dat dit ook geldt voor aanstaande leraren. De werkplek binnen de werkplekleeromgeving is te beschouwen als een praktijkleerplaats (Koot & Dekker, 1999). Het leren onderwijzen op de werkplek kunnen we op die manier ook omschrijven als het leren in de context van het werk.

Kessels introduceert in dit verband het begrip 'corporate curriculum' (Kessels, 2001a, 2001b). Het 'corporate curriculum', het leerplan van een organisatie, heeft betrekking op het transformeren van de dagelijkse werkomgeving tot een omgeving waarin leren en werken samenvallen: de inrichting van een rijk en gevarieerd landschap dat medewerkers stimuleert en ondersteunt in het noodzakelijke leren.

In een onderzoek van Onstenk (1997) naar het werkplekleren in het middelbaar beroeps-onderwijs worden leerprocessen en leereffecten beschreven en de voorwaarden geanalyseerd om een krachtige leeromgeving te verkrijgen.

Voor Onstenk hangt de waarde van de werkplek als krachtige leeromgeving af van de didactische vormgeving, de structurering en de begeleiding en ondersteuning van het leerwerkproces. De invulling daarvan laat volgens Onstenk in de praktijk echter nogal eens te wensen over. Hij wijst ook op het belang dat de werkplek heeft voor de organisatie. Dit belang kan tot uitdrukking komen in afspraken of protocollen die de organisatie daarover vastlegt. Elementen die hierbij een rol spelen zijn de betaling of vergoeding die de aanstaande leraar krijgt, de ervaring van het schoolteam, de afspraken en het regelmatig contact tussen coach en mentor en andere teamleden. De inhoudelijke kenmerken van de leerwerkplek zijn in deze optiek samen te vatten in vier kwaliteitseisen. Het gaat om a) het realiteitsgehalte van de omgeving voor het beroep, b) de benodigde kennis voor het beroepsniveau, c) het inzicht in de beroepsuitoefening en d) de uitgevoerde handelingen tijdens de beroepsuitoefening.

Van belang is dus de variatie, het moeilijkheidsniveau en de breedte van de taakinhoud in relatie tot het latere beroep. Dat betekent ons inziens dat binnen de werkplekleeromgeving de aanstaande leraar met volledige taken te maken krijgt en betrokken wordt bij de voorbereiding, uitvoering, ondersteuning en kwaliteitscontrole. De nodige handelingsspeelruimte daarbij voor de aanstaande leraar en samenwerking met een reeds ervaren leraar zijn essentieel om de aanstaande leraar voor te bereiden op de uitvoering van het beroep.

In het verlengde hiervan blijkt, weliswaar specifiek gericht op een project voor zij-instromers in de vier grote steden, in 2001 een lijst met eigenschappen van een goede werkplek te zijn opgesteld die voor onze onderzoeksdoelstelling naar de kenmerken relevant kunnen zijn (Projectgroep zij-instroom G4 Pabo's, 2001). Een eerste van deze eigenschappen heeft betrekking op de 'breedte' van de werkplek.

Zij impliceert dat de werksituatie de mogelijkheid biedt om taken en problemen aan te pakken die representatief zijn voor het beroep waarvoor wordt opgeleid. Dit betekent dat het complexiteitsniveau van de werkplekleeromgeving van belang is. Daarbinnen biedt de werksituatie de mogelijkheid (op termijn) te functioneren op het niveau dat van een aankomend professional mag worden verwacht. Dit betekent dat de werkplek actualiteitswaarde dient te bezitten. Kenmerkend voor de werkplekleeromgeving is daarmee de mogelijkheid om te werken met up-to-date inzichten, methoden en hulpmiddelen. De aanstaande leraar moet hier binnen de werkplekleeromgeving wel toe in de gelegenheid worden gesteld en bij worden begeleid. Ook nu wordt de noodzaak benadrukt te zorgen voor de werkplek als een veilige, maar wel uitdagende beroepssituatie. Evenals het kunnen experimenteren in en buiten de groep(en), reflectie op het werk en leren van fouten.

Een nieuw kenmerk dat de projectgroep benoemt is dat de aanstaande leraar deelneemt aan alle overlegsituaties en voor de beroepsgroep relevante activiteiten die normaliter tot de functie behoren. Een dergelijke participatie hangt overigens wel af van de kennis en vaardigheden waarover de aanstaande leraar beschikt. Conditioneel is dat de partners de werkplekleeromgeving inrichten op basis van tripartiete samenwerkingsafspraken. Tripartiete wil hier zeggen dat een contract is opgemaakt tussen de aanstaande leraar, de partnerschool en de lerarenopleiding. Hierin is de verhouding werkdeel-leerdeel op een zodanige manier vastgelegd dat beide componenten elkaar ondersteunen waardoor de kans op het bereiken van de startbekwaamheidseisen door de aanstaande leraar wordt vergroot. Om de gezamenlijk gedragen verantwoordelijkheid voor het leren onderwijzen van de aanstaande leraren te concretiseren zullen de partners afspraken willen maken over ieders inbreng en taken in het partnerschap (Popeijus et al., 2006).

In Nederland is dit zichtbaar in de regionale convenanten die hogescholen en besturen van basisscholen sluiten. In deze convenanten maken de partners samenwerkingsafspraken over ieders rol en verantwoordelijkheden bij het opleiden van aanstaande leraren in de school (Hogeschool De Kempel, 2004a, 2004b; Popeijus, 2006). Samenwerkingsafspraken beschouwen we als een conditionele eigenschap voor een werkplekleeromgeving en vormen de grondslag voor de inrichting ervan (Popeijus et al., 2006). Deze afspraken zijn dikwijls ingebed in het regionale arbeidsmarktbeleid en in het integraal personeelsbeleid (IPB) van de scholen.

Een andere groep van kenmerken troffen we aan bij Boud et al (2001) die voor programma's voor werkplekleren een zestal kenmerken benoemen:

1. 'work is the curriculum': het leerprogramma gaat uit van de behoeften uit de praktijk en die van de aanstaande leraar;
2. de elders verworven competenties vormen de basis voor het leerprogramma;
3. er is een partnerschap tussen school en opleiding;
4. de aanstaande leraar heeft een contract met het bestuur en er is sprake van een leerplan;
5. het leren van de aanstaande leraar moet zichtbaar bijdragen aan de organisatie;
6. de aanstaande leraar kan via werkplekleren de startbekwaamheidseisen bereiken.

Vreugdenhil (1999) beschrijft stelregels voor de inrichting van een krachtige leeromgeving. Naar zijn opvatting is een krachtige leeromgeving ingericht vanuit een heldere visie waaraan een tweeledig perspectief is te onderscheiden in de vorm van persoonlijke ontwikkeling van de aanstaande leraar en groei in het maatschappelijk leven.

Dit laatste perspectief is waar het gaat om de aanstaande leraar, enigszins ‘ruim’ geïnterpreteerd als een groei naar de startbekwaamheden. Ook voor Vreugdenhil is kenmerkend voor de werkplekleeromgeving dat deze beschikt over up-to-date, complete en kritisch geselecteerde inhoud en rijk is aan middelen en materialen. Tevens nodigt zo’n omgeving uit tot activiteit en is ze realistisch en verwijzend naar praktische situaties die kritisch-pedagogisch gekozen zijn. Bij Vreugdenhil treffen we een koppeling aan naar de vormgeving van het leren onderwijzen waar hij aangeeft dat de aanstaande leraar te maken krijgt met een variëteit aan rolmodellen waaronder die van mentor. Zijn stelregels impliceren dat een leeromgeving (eerst) krachtige kenmerken bevat wanneer ze is gericht op (de ontwikkeling van) zelfsturend leren en op zelfevaluatie en competentiegevoel. Ook bij Edwards (2001) treffen we een soortgelijke opvatting aan: de werkplekleeromgeving moet zo zijn ingericht dat (aanstaande) leraren hun eigen manier van onderwijzen kunnen ontwikkelen. Net als bij de Projectgroep zij-instroom G4 Pabo’s (2001) lijken hier de emotionele veiligheid en het inspireren tot leren als een conditioneel kenmerk aanwijsbaar voor de werkplekleeromgeving. Daarnaast kenmerkt de werkplekleeromgeving zich door een sociaal-interactief karakter met voldoende affectieve impulsen en gevarieerde leerroutes die ‘pendelen’ tussen informatie, subjectief concept en praktijk. Onder subjectief concept is te verstaan het geheel aan eigen meningen en opvattingen, waarden en normen, parate kennis, voorkeuren en interesses, verwerkte emoties en handelingsschema’s (Vreugdenhil, 2000; Knol & Tillema, 1995). Door koppeling van informatie uit theorie en praktijk ontwikkelt het subjectief concept zich tot een professioneel intern werkconcept. Faciliterend voor deze pendel of uitwisseling binnen de werkplekleeromgeving kan een doordacht en functioneel gebruik van informatie- en communicatietechnologie zijn. Wat de begrippen doordacht en functioneel daadwerkelijk inhouden, werkt Vreugdenhil hier niet verder uit. In deze visie is een krachtige leeromgeving op de lerende afgestemd in zijn fysieke en virtuele (elektronische of digitale) functies.

In overeenstemming met de genoemde stelregels is het benadrukken van differentiatie naar niveau en leerstijl en van aandacht voor cultuur- en taaldiversiteit. Een laatste kenmerk is dat een krachtige leeromgeving is ingebed in een lerende organisatie.

Onder een lerende organisatie verstaan we een organisatie waarvan de leden voortdurend bewust gericht zijn op het ontwikkelen van hun eigen leren en het leren samen met anderen binnen de organisatie. Er is sprake van een leren van de organisatie als geheel. De samenhang tussen het leren op deze drie ‘niveaus’ is dusdanig dat een continue verandering in de gewenste richting optreedt op alle drie de genoemde niveaus (Bolhuis & Simons, 2001).

Lodewijks (1993) werkt zes aandachtspunten uit voor het creëren van krachtige onderwijsarrangementen die van belang zijn voor het onderscheiden van kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen. Allereerst is ook bij hem een voorwaardelijk kenmerk dat de leeromgevingen compleet en rijk zijn ingericht. Daarbij omvat een complete leeromgeving alle denkbare ingrediënten die de beoogde leerprocessen mogelijk moeten maken. Leeromgevingen zijn rijk wanneer ze zijn toegesneden op de individuele behoeften, mogelijkheden en stijlen van de lerende, wanneer ze variaties in leerstrategieën toelaten en uitnodigen tot activiteit. Dit impliceert dat de ondersteuning van de aanstaande leraar binnen de leeromgeving is gericht op het faciliteren en prioriteren van de leeractiviteiten van de aanstaande leraar (vgl. Bergen et al., 2001).

Kenmerkend voor het aanbod binnen de werkplekleeromgeving is de zorg voor een doorgaande lijn (McIntyre & Hagger, 1992).

Maar ook voor het realistisch karakter van de werkplekleeromgeving. Dat wil zeggen dat deze omgeving tenminste naar concrete inhoud en situaties verwijst. Vanuit deze visie impliceert dit dat het leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving situatie- en inhoudsgebonden plaatsvindt en dat de aanstaande leraar voortdurend ervaart wat hij met de geleerde kennis kan doen. Deze situatiegebondenheid van het leren onderwijzen is daarmee te zien als een essentieel kenmerk van het leren in een krachtige leeromgeving. Lodewijks benadrukt nog dat leeromgevingen modellen dienen te bevatten en dat ze voorzien in adequate mentoring of coaching. In dat verband wijst Edwards (2001) op de taak van mentoren om beslissingen die ze tijdens het onderwijzen maken te expliciteren voor de aanstaande leraar. Lodewijks (1993) vult daarop aan dat mentoren tot taak hebben de aanstaande leraar aan te moedigen om hen te observeren en vragen te stellen.

Opvallend in deze opvattingen is dat beiden de 'navigatie' in het leren onderwijzen geleidelijk aan steeds meer overlaten aan de aanstaande leraar. Een wezenlijk kenmerk van een krachtige leeromgeving is daarmee dat in een dergelijke omgeving de aanstaande leraar steeds meer zelf leert te leren. Het evenwicht kan verschuiven van sturing naar zelfsturing wanneer de aanstaande leraar heeft geleerd zelfstandig te leren (Simons, 1999). Dit impliceert dat een krachtige leeromgeving zich kenmerkt door ruimte voor zelfstandig leren (zelfregulatie) en tegelijkertijd voor voldoende systematische begeleiding (externe sturing) (De Corte, 1990). Tegelijkertijd betekent dit, dat om te kunnen spreken van een krachtige leeromgeving voor (aanstaande) leraren op de werkplek, 'ownership' van en actieve deelname aan de leeractiviteiten door de (aanstaande) leraren als kenmerken zijn aan te wijzen (Bergen et al., 2001). Het betekent dus dat kenmerkend voor een krachtige leeromgeving is dat aanstaande leraren medeverantwoordelijk zijn (en kunnen zijn) voor hun eigen professionele ontwikkeling (Korthagen, Tigchelaar et al., 2002).

Wat die beroepsgebondenheid betreft doen enkele opleidingsinstituten in het kader van het project Educatief Partnerschip (2002) verslag van de ontwikkelingen bij verschillende duale opleidingstrajecten. In deze opleidingstrajecten is een grote plaats ingeruimd voor het leren in de praktijk, waarbij werken en leren samengaan. Uit de voortgangsrapportage blijkt vooral dat duale opleidingstrajecten op verschillende wijzen vorm krijgen. Wat opvalt is echter dat over mentoring en over de werkzaamheden van de instituutsopleiders, nauwelijks inhoudelijk verslag wordt gedaan. Dat gebeurt wel in een andere rapportage waarin een aantal 'best practices' op een evaluatieve wijze is beschreven (Korthagen, Tigchelaar et al., 2002).

Uit deze documenten is op te maken dat een belangrijk kenmerk van duaal opleiden de koppeling omvat tussen het meer theoretisch gebonden leren en de praktijkervaringen waarbij de concerns van de aanstaande leraar centraal staan. Tegelijkertijd wordt in deze documenten aandacht gevraagd voor de ontwikkeling van een opleidingsdidactiek gericht op integratie van theorie en praktijk. Inmiddels blijkt uit longitudinale onderzoeksresultaten (Brouwer & Korthagen, 2005) dat integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding een duidelijke meerwaarde heeft en leidt tot aantoonbare effecten in de onderwijspraktijk. Ook het vermogen van docenten om hun leerlingen te activeren, blijkt tot aantoonbare effecten te leiden die nog jaren later waarneembaar zijn.

Kenmerkende begrippen in het duaal opleiden zijn hier reflectie, competentieontwikkeling en het gebruik van informatie- en communicatietechnologie in de opleiding. Korthagen, Tigchelaar et al. (2002) hebben enkele criteria uit de literatuur geselecteerd op basis waarvan ze een aantal cases met 'best practices' van duaal opleiden kiezen.

Deze criteria zijn te verdelen in methodologische en opleidingsdidactische criteria. De methodologische criteria hebben vooral te maken met de selectie van de cases.

De opleidingsdidactische criteria daarentegen zijn van belang voor de didactiek van het opleiden van leraren en voor de concepten waar wij naar op zoek zijn. Korthagen, Tigchelaar et al. (2002) noemen de volgende criteria voor ‘effectieve’ opleidingsarrangementen:

- de doelen zijn geformuleerd in termen van te verwerven competenties (bekwaamheden);
- tussen hogeschool en partnerschool is een nauwe samenwerking;
- hogeschoolactiviteiten en activiteiten op de werkplek zijn inhoudelijk geïntegreerd;
- in reflectie en aanbod wordt systematisch voortgebouwd op de praktijkervaringen, problemen en concerns van de aanstaande leraren, praktijkrelevante theorie is gekoppeld;
- in het aanbod is sprake van voldoende flexibilisering en maatwerk;
- de aanstaande leraar is medeverantwoordelijk voor de eigen professionele ontwikkeling;
- balans tussen eisen vanuit de werkplek en de eisen die behoren bij een optimale leersituatie;
- heldere rollen en taakverdeling tussen de verschillende typen opleiders en begeleiders;
- opleiders en begeleiders zijn geschoold om hun specifieke rollen en taken te vervullen;
- het gaat om meer dan een afzonderlijk of weer een ander opleidingstraject: er is sprake van een vernieuwing met consequenties voor de werkplekleeromgeving als geheel;
- in het arrangement wordt optimaal gebruik gemaakt van de mogelijkheden die de huidige informatie- en communicatietechnieken bieden.

Sommige van deze opleidingsdidactische criteria kunnen we direct relateren aan het (nieuwe) leren onderwijzen van de aanstaande leraren binnen de werkplekleeromgeving. Te denken is aan de koppeling van de doelen aan de te verwerven competenties; de inhoudelijke integratie van instituutsactiviteiten en activiteiten op de werkplek en het systematisch voortbouwen op de aanwezige kennis, de praktijkervaring en de concerns van de aanstaande leraren en maatwerk. Andere criteria zijn meer als faciliterende of conditionele ‘goede praktijken’ te beschouwen zoals de omschrijving van de rollen en taakverdeling van de verschillende begeleiders en hun toerusting en zonodig scholing.

Uit andere literatuur is af te leiden dat deze criteria echter niet zonder meer vanzelfsprekend aanwezig of kenmerkend zullen zijn binnen een werkplekleeromgeving. Zo bleek uit onderzoek binnen een universitaire lerarenopleiding dat er nauwelijks zicht was op de uiteenlopende deskundigheden van de mentoren en instituutsbegeleiders (Hattink et al., 1996). Gelet op het geconstateerde belang dat mentoring bezit voor het leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving is dit gegeven bijzonder relevant.

In de literatuur hebben we echter geen aanwijzingen gevonden waaruit blijkt of dit zicht bij de lerarenopleidingen primair onderwijs in Nederland wel aanwezig is. In de praktijk bepaalt de school welke leraar of leraren gaan fungeren als mentor(en). Bij de begeleiding van de aanstaande leraar vanuit het opleidingsinstituut vindt tevens wel meer of minder frequente coaching van de mentor plaats, terwijl ook bijeenkomsten en scholingsdagen voor mentoren worden georganiseerd. Bij de lerarenopleiding van de universiteit van Oxford in Engeland, neemt binnen het door hen ontwikkelde opleidingsmodel de school als opleidingspartner een volwaardige plaats in. De opleiding van de aanstaande leraar vindt plaats op ‘Professional Development Schools’ (McIntyre & Hagger, 1992). Het centrale uitgangspunt in het Oxfordse model is partnership. School- en opleidingsonderdelen worden geïntegreerd en in onderlinge samenwerking tussen de opleiders in de school en de instituutsopleiders aangeboden. Binnen het partnerschap heeft elke betrokken opleider een eigen deskundigheid die hij of zij inbrengt.

Daarmee lijkt aannemelijk dat binnen dit model van de betrokken opleiders voorafgaand aan het leerwerktraject bekend is over welke deskundigheden zij beschikken. Aan elke betrokken opleider wordt bovendien gevraagd zich voortdurend te (blijven) ontwikkelen. Maar ook de aanstaande leraar wordt binnen dit model uitgedaagd en gestimuleerd door uit te gaan van de vragen: ‘wat kun je (al) wel’ en ‘wat wil je leren’. In de planning van het programma zit een geleidelijke opbouw zodat een doorgaande lijn in het aanbod aanwezig is. Het Oxfordse model gaat daarbij niet uit van één theorie over leren of onderwijzen die vervolgens toegepast wordt in de praktijk. Uitgangspunt is dat zowel de praktijk als de theorie bronnen zijn van leren. Aanstaande leraren worden beschouwd als volwassen leerders. Dat betekent dat zij eigen leerbehoeften en ook eigen leerwensen hebben, die te maken hebben met de verschillende (leer)ervaringen die ze meebrengen. De kracht van het model als voorbeeld voor de inrichting van de werkplekleeromgeving kenmerkt zich door de integratie van school- en opleidingsonderdelen binnen een partnerschap waarbij school en opleiding gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het leren onderwijzen van de aanstaande leraar.

Valli, Cooper & Franks (1997) concluderen in dit verband overigens dat bij de door hen onderzochte PDS-projecten vooral sprake is van eerste orde veranderingen (first order changes, Fullan, 2001) en niet van tweede orde veranderingen (second order changes).

Eerste orde veranderingen zijn gericht op organisatorische doelen en op het efficiënter en effectiever laten verlopen van de organisatie. Tweede orde veranderingen hebben als doel de primaire processen in de organisatie te veranderen en zijn als ingrijpende veranderingen voor de professionals zelf te beschrijven. Bergen & Veen (2004) beschouwen onderwijsvernieuwingen, die van leraren nieuwe definities en invullingen van hun werk vragen, als ‘second order changes’ omdat de leraren deze moeten inpassen in hun eigen manier van denken en werken, waardoor dit diep ingrijpende veranderingen zijn.

Meermalen is het belang aangegeven van de samenwerking tussen de hogeschool en de partnerschool voor het creëren van een krachtige werkplekleeromgeving voor de aanstaande leraar. Voor Bergen et al. (2001) blijkt bovendien samenwerking en collegialiteit binnen de werkplekleeromgeving kenmerkend. Het partnerschap is ook te zien als een samenwerkingsvorm om kennis over leren en onderwijzen te ontwikkelen (Bergen & Veen, 2004). De hogeschool en de partnerschool kunnen als ‘activity systems’ samenwerken en van elkaar leren (Tuomi-Gröhn et al., 2003). Daarom lijkt het wenselijk om veel meer dan thans het geval is, de samenwerking tussen opleidingsinstituten en scholen te bevorderen (Berliner, 2001; Gallego, 2001; Korthagen & Kessels, 1999; Verloop et al., 2001; Zeichner, 1999). Kochan en Kunkel (1998) concluderen bovendien dat de voordelen van PDS vooral te vinden waren in de samenwerking die voortvloeide uit het ontstaan van leergemeenschappen. Gezamenlijke activiteiten worden ontplooid en over en weer ontstaat een verhoogd begrip voor elkaars schoolcultuur. In dit verband levert de studie van Hess Rice (2002) enkele waardevolle aanwijzingen op over de inrichting van werkplekleeromgevingen. Zij beschrijft een onderzoek dat specifiek is gericht op het identificeren van de kenmerken van het samenwerkingsproces binnen PDS. Voor dit onderzoek zijn 20 casestudies geanalyseerd en 12 thema’s gedestilleerd die zijn gecategoriseerd in vier dimensies die aan het samenwerkingsproces werden onderscheiden: de situationele, structurele, procesmatige en relationele dimensie. De conclusie uit dit onderzoek is dat de 12 gedestilleerde thema’s sterk samenhangen met de relationele dimensie. Deze dimensie lijkt daarmee een belangrijk element op te leveren voor het samenwerkingsproces binnen werkplekleeromgevingen dat is gerelateerd aan de wijze waarop betrokkenen met elkaar interacteren.

Deze gedachte wordt nog ondersteund doordat in 13 van de 20 casestudies wantrouwen en scepticisme als thema een rol speelden in de relationele dimensie. Er was scepsis over de haalbaarheid van de gestelde PDS-doelen en de betrokkenen van de hogeschool en de partnerschool wantrouwden elkaar. Hieruit concluderen we dat goede samenwerking, vertrouwen in elkaar en in de gestelde PDS-doelen vergt. In 9 van de 20 casestudies speelden conflicterende doelen als (negatief) thema van de relationele dimensie een rol. Tegelijkertijd is conditioneel voor een soepele samenwerking, dat de betrokkenen beschikken over sociale en relationele vaardigheden (Edwards, 2001). Uit voorgaande is herkenbaar dat in de relatie tussen de partnerscholen en de opleidingsinstituten, verschillende ontwikkelingsstadia zijn te onderscheiden. Buitink en Wouda (2001) onderscheiden in dat verband vijf stadia of modellen van samenwerking tussen scholen en opleidingsinstituten bij het opleiden in de school. De samenwerkingsvormen die zij onderscheiden kunnen we plaatsen op een ontwikkelingscontinuüm dat loopt van 'de school als stageplek' tot 'opleiden door de school'. Vanwege de relevantie voor de inrichting van werkplekleeromgevingen, zullen we ze hier kort toelichten.

1. Het stageschoolmodel: de school als werkplek.

In dit model is de school de werkplek waar de aanstaande leraar in een praktijkstage leservaring opdoet. De begeleiding gebeurt door een mentor die (soms) wordt getraind door het opleidingsinstituut. Alle andere opleidingsactiviteiten liggen bij het opleidingsinstituut. Er is geen sprake van een opleider in school.

2. Het coördinatormodel: de stageschool heeft een centrale begeleider.

Dit model is een variant van het vorige model. Het verschil is dat de school de taak op zich neemt de begeleiding van aanstaande leraren door een ervaren collega te laten coördineren en te stroomlijnen. Deze centrale begeleider heeft naast eigen mentoringstaken tot taak de andere mentoren te begeleiden en de begeleiding van hen te coördineren.

3. Het partnermodel: de opleider in de school als opleider van professionals.

De school is medeverantwoordelijk voor het curriculum van de opleiding. De school heeft, naast de mentoring van de aanstaande leraar, als taak een deel van de opleiding te verzorgen. Hiertoe stelt het bestuur van de school één of meerdere opleiders in de school aan. Naast supervisie over de opleiding van de aanstaande leraren op de school, richten zij zich op de professionele ontwikkeling en training en begeleiding van de mentoren. Soms verzorgen ze ook opleidingsonderdelen. De school is samen met het opleidingsinstituut verantwoordelijk voor de inrichting van de opleiding. Het opleidingsinstituut verzorgt de vakdidactische en meer conceptuele thema's en is wat betreft de initiële opleiding van aanstaande leraren gericht op de studievoortgang.

4. Het netwerkmodel: de opleider in de school als leider van het opleidingsteam in de school.

De school is medeverantwoordelijk voor het curriculum van de opleiding. De school beschikt over een opleidingsteam bestaande uit (een) opleider(s) op school en mentoren die vakdidactisch geschoold zijn. Dit team verzorgt delen van de opleiding, die zijn gericht op het concrete handelen en de praktijkgerichte professionele ontwikkeling van de aanstaande leraar. Het opleidingsinstituut verzorgt de meer conceptuele en schooloverstijgende kanten van de opleiding. De samenwerking tussen de opleidingsteams en het opleidingsinstituut is intensief. Het opleidingsinstituut ontwikkelt, naast het verzorgen van het genoemde onderwijs, vakdidactiek en algemene onderwijskunde en doet onderzoek ten behoeve van de vakdidactiek en de opleiding van leraren c.q. opleidingsdidactiek. Wat betreft de initiële opleiding is het opleidingsinstituut verantwoordelijk voor de studievoortgang van de aanstaande leraren.

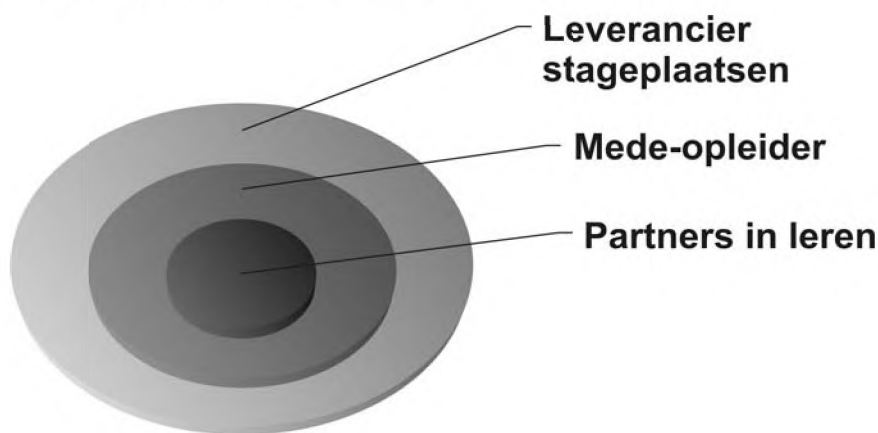
5. Het schoolopleidingsmodel: de school verzorgt de opleiding.

In dit model wordt de gehele opleiding door de school verzorgd. De opleiding functioneert dan als een soort tweedelijns instituut en richt zich op het opleiden van de opleiders op school en op de ontwikkeling van vak- en opleidingsdidactiek.

Bij het schoolopleidingsmodel valt direct op dat een van de belangrijke functies van de hogeschool ontbreekt namelijk het bieden van de theoretische kaders voor het (leren) onderwijzen in samenhang met de reflectie op de praktijkervaringen vanuit die theoretische kennis. Een ander knelpunt is dat de aanstaande leraar in geen van de door Buitink en Wouda onderscheiden stadia, een rol speelt als medeverantwoordelijke derde partner. Basisschool en opleidingsinstituut richten een werkplekleeromgeving in voor de aanstaande leraar. Daarbij is geen rol weggelegd voor de inbreng van de aanstaande leraar bij die inrichting. Dit laatste is evenmin het geval bij Roelofs (2003) die spreekt van ‘samenwerkingsambities als richtingaanwijzer bij opleiden in school’ en daarbij een viertal ‘posities’ onderscheidt.

In een op competenties gerichte aanpak met nadruk op vraagsturing, zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing door de aanstaande leraar is diens inbreng ons inziens conditioneel. Bovendien lijkt in de praktijk eerder sprake van verschillende vormen of scenario's van samenwerking dan van stadia in de ontwikkeling van de inrichting van werkplekleeromgevingen.

Om die redenen hanteren wij een driedeling in het partnerschap van samen opleiden. Deze driedeling is vooral gebaseerd op de positie van de partners en de aard van de afspraken die zij maken over de inhoud en vormgeving van werkplekleeromgevingen. In Figuur 2.1 geven we de drie scenario's schematisch weer.



Figuur 2.1 Drie scenario's in het partnerschap van samen opleiden.

Hieronder werken we de drie scenario's in het partnerschap van samen opleiden verder uit.

- a. *De school is leverancier van stageplaatsen.* In dit scenario is de basisschool de werkplek waar de student in de praktijk ervaring opdoet met leren onderwijzen. Alle andere opleidingsactiviteiten liggen bij de opleiding. Op de school gebeurt de begeleiding van de student door een mentor en tijdens stagebezoeken door de hogeschooldocent. De mentor is soms, maar overwegend niet tot nauwelijks specifiek geschoold voor zijn mentoringstaken. De opleiding geeft een stageplan met stageopdrachten zodat mentoren zich kunnen informeren over de doelen, inhoud en organisatie van de stage. De werkzaamheden, orde en regelmaat in de school worden door de activiteiten van de student niet te veel beïnvloed.

- Er zijn mondelinge of schriftelijke afspraken tussen stageschool en opleiding over onder meer het aantal stageplaatsen, (soms) over eisen aan de beschikbare mentoren en er is een stagebezoekrooster vanuit de opleiding. De student (aanstaande leraar) is een stagiair voor wie de afspraken over de stage zonder medespraak zijn gemaakt (vgl. Popeijus et al., 2006).
- b. *De school is mede-opleider.* In dit scenario is de partnerschool formeel mede-opleider. Het verschil met het vorige scenario is dat de basisschool de taak op zich neemt de begeleiding van de aanstaande leraar door een ervaren collega te laten coördineren en stroomlijnen. Er is dan sprake van een (speciaal opgeleide en gefaciliteerde) opleider in de school. Deze opleider in de school heeft naast eigen mentoringstaken mede tot taak de andere mentoren te begeleiden. De opleider in de school doet dit in samenwerking met de hogeschooldocent. Hogeschool en basisschool beschikken over vastgelegde afspraken over onder meer het aantal stageplaatsen; de te verwerven competenties; de visie, werkwijze en taakverdeling in begeleiding en beoordeling. Er zijn professionaliseringsactiviteiten en -faciliteiten om de rol van mede-opleider te kunnen vervullen. De aanstaande leraar heeft in het opstellen van deze of andere afspraken nog geen meesprekende rol.
- c. *Basisschool, aanstaande leraar en hogeschool zijn partners in leren.* Dit scenario is gebaseerd op een breed gedeelde visie op leren, onderwijzen en begeleiding. Onderwijs- en professionele ontwikkeling zijn onderling gekoppeld en zijn gerelateerd aan vormen van (actie)onderzoek waarbij de scheiding tussen theorie en praktijk is overbrugd. Afspraken zijn vastgelegd over elementen als de hoeveelheid en kwaliteit van de leerwerkplekken, de inbreng en te bereiken prestatie-indicatoren van alle betrokkenen, de taakverdeling in begeleiding en beoordeling. Maar ook over het leren en onderzoeken in leerwerk-gemeenschappen door aanstaande en zittende leraren, de opleider(s) in de school en de hogeschooldocenten (Popeijus et al, 2007). De school of het bestuur beschikt over een speciaal opgeleide en gefaciliteerde opleider in de school. De opleider in de school heeft naast eigen mentoringstaken voornamelijk tot taak de leerwerk-gemeenschappen te coördineren. De aanstaande leraar is medeverantwoordelijke partner waarmee tripartiete afspraken zijn gemaakt over voorgaande elementen.

Aannemelijk lijkt dat de scholen die samen met de opleidingen ten tijde van het onderzoek bezig waren met het inrichten van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs het scenario van 'leverancier van stageplaatsen' overstijgen. Volgens Verloop en Kessels (2006) is het cruciaal vast te stellen onder welke condities partnerscholen werkelijk als mede-opleiders van aanstaande leraren kunnen fungeren. Dat wil zeggen dat partnerscholen daadwerkelijk en gericht bijdragen aan het leerproces van aanstaande leraren, zodat werkelijk leren op de werkplek kan optreden. Het relationele samenwerkingsverband tussen de scholen en opleidingsinstituten is ook te onderzoeken op de effecten. Kallenberg (2004) hanteert in zijn beschrijving van internationale onderzoeksresultaten naar de effecten van 'Professional Development Schools' een onderverdeling die afhangt van de aard van die effecten. Hij beschrijft namelijk effecten op het niveau van de onderwijsleersituatie (effecten bij aanstaande leraren, mentoren en bij leerlingen) en op dat van de onderwijsorganisatie. Wat betreft de effecten op het niveau van de onderwijsleersituatie blijken aanstaande leraren die worden opgeleid in 'Professional Development Schools', beter voorbereid op de rol van leraar dan aanstaande leraren die traditioneel worden opgeleid. Ze zijn beter in staat te reflecteren (Hayes & Wetherwill, 1996).

Ook hun pedagogisch-didactisch handelen laat meer variatie zien dan bij aanstaande leraren die traditioneel zijn opgeleid (Miller & O'Shea, 1994; Zeichner, 1992). Mentoren die bij PDS-programma's zijn betrokken versterken onder meer het eigen leren, verdiepen de eigen kennisbasis en theoretische inzichten, delen praktijkervaringen meer met collega's (Trachtman, 1996), voelen zich minder geïsoleerd (Ariav & Clinard, 1996; Barba et al., 1993) en minder machteloos (Crow et al., 1996; Neufeld & McGowan, 1993) en ervaren verbeteringen in hun eigen onderwijspraktijk (Crow et al., 1996; Houston Consortium of Professional Development, 1996). Wat betreft de effecten bij leerlingen komen uit sommige onderzoeken aanwijzingen dat PDS-programma's tot verbeteringen in het leren van leerlingen leiden (Trachtman, 1996; Wiseman & Cooner, 1996). Daar staan andere onderzoeken tegenover waaruit geen significante verbeteringen naar voren komen (Devlin-Scherer et al., 1997). Onderzoeksresultaten naar de effecten op het niveau van de onderwijsorganisatie laten zowel voordelen als knelpunten zien die voortvloeien uit de PDS-samenwerkingsverbanden. Voordelen zijn verbeterde doceer- en leeromgevingen, toegenomen coherentie, persoonlijke en professionele ontwikkelingsmogelijkheden en toegenomen onderzoeksmogelijkheden (Kochan, 1996). Genoemde knelpunten zijn onder meer culturele verschillen tussen de partners (Lieberman & Miller, 1992; Sirotnick, 1991; Whitford & Metcalf-Turner, 1999) en tijdsbeperkingen (Sirotnick, 1991; Whitford & Metcalf-Turner, 1999).

Scott Ridley et al. (2005) vergeleken aanstaande leraren die een PDS-traject hadden gevolgd, met aanstaande leraren die 'regulier' via het opleidingsinstituut waren opgeleid. De vergelijking had betrekking op lesplanning, effectief onderwijsgedrag, reflectie na de les en op het vasthouden van (vak)didactische kennis. De PDS-opgeleiden bleken weliswaar consistent hogere resultaten te behalen dan de instituuropgeleiden maar de verschillen tussen beide groepen bleken statistisch niet significant. Na één jaar onderwijservaring bleken de PDS-abituriënten wel significant hoger te scoren op effectief onderwijsgedrag.

Schepens (2005) zocht in haar promotieonderzoek evidentie voor de kwaliteit en effectiviteit van een alternatief opleidingsarrangement voor derdejaars studenten in een bacheloropleiding Leraar Secundair Onderwijs. In haar onderzoek stelde ze de volgende hypothese centraal: 'duale leerroutes in partnerschaparrangementen zijn, onder specifieke voorwaarden, effectiever dan leerroutes in traditioneel gestructureerde opleidingsprogramma's en dit in termen van een betere voorbereiding van studenten op het lerarenberoep'. Onder de term 'dual' verstaat Schepens het wederzijds afstemmen van een aantal traditionele dualiteiten op elkaar: het afstemmen van theorie op praktijk, van de opleiding op het werkveld, van het curriculum op leren en op de lerende en tenslotte van opleidingsstructuur op opleidingsdidactiek. Met het begrip 'partnerschap' verwijst ze naar een zekere mate van gedeelde verantwoordelijkheid en structureel overleg tussen het opleidingsinstituut enerzijds en de (stage)scholen anderzijds en dit zowel over het doel als over de organisatie van de opleiding en de stage.

Om deze hypothese te toetsen voerde ze een vergelijkend onderzoek uit tussen twee arrangementen van de eindstage van een driejarige bacheloropleiding leraar secundair onderwijs aan de Arteveldehogeschool te Gent. Het gaat om respectievelijk het StagePartnerschaparrangement 'StaP' dat in 1999-2000 is ontwikkeld en het oorspronkelijke, traditioneel gestructureerde stageconcept van de hogeschool. Uit de onderzoeksresultaten van vijf deelstudies bleken beide stagearrangementen op verschillende onderdelen significant van elkaar te verschillen. Deze verschillen hadden betrekking op de stagestructuur, -organisatie en -cultuur in de stagescholen.

Zo bleken mentoren uit het partnerschaparrangement significant meer transparantie te percipiëren wat betreft hun rol als begeleider. Ze gaven aan meer samen te werken met collega's en de opleiders uit het opleidingsinstituut dan de 'traditionele' mentoren.

De mentoren van het partnerschaparrangement scoorden significant beter dan die uit het traditionele arrangement waar het gaat om het stimuleren van zelfgestuurd leren en het introduceren van studenten in het schoolleven. Bovendien bleek de aanzet tot zelfgestuurd leren door de partnerschapmentoren samen te gaan met een sterkere zelfbepaling van de studenten bij het verbeteren van hun eigen professioneel functioneren en met een groeiende doelmatigheidsbeleving. Deze samenhang was negatief bij de traditionele studentengroep.

Tenslotte bleek in het partnerschaparrangement geïntroduceerd worden in het schoolleven positief gerelateerd aan het integreren van theorie en praktijk over de stage heen via systematische reflectie. Ook bleek het arrangement positief gerelateerd aan een toenemende positieve houding van de studenten ten aanzien van het lerarenberoep. Deze positieve relatie ging niet op voor de traditionele studentengroep.

Het Universitair Onderwijscentrum Groningen heeft een internationale vergelijking gemaakt tussen verschillende modellen van 'opleiden in de school' voor het opleiden van leraren in Canada, Duitsland, Engeland, Frankrijk, Zweden en Nederland (Deinum et al., 2005). Op de vraag wat er bekend is over de kwaliteit van de leraar die het traject van opleiden in de school heeft doorlopen, zo mogelijk in vergelijking met andere opleidingstrajecten, bleek geen afdoende antwoord mogelijk. Hiervoor dient allereerst de 'kwaliteit van leraren' nader te worden gedefinieerd. Zo hebben in Engeland praktische, pedagogische vaardigheden meer gewicht dan in bijvoorbeeld Frankrijk, waar nadruk ligt op vakinhoudelijke en onderwijskundige kwaliteiten. Uit een toetsing van de praktische pedagogische vaardigheden door de Engelse onderwijsinspectie (Ofsted, 2003) bleek dat die kwaliteiten van beginnende leraren vooruit zijn gegaan sinds de partnerscholen een grotere rol hebben in het opleiden van leraren. Het is echter onduidelijk of dit evenzo geldt voor de vakinhoudelijke en onderwijskundige kwaliteiten van de beginnende leraren.

Op basis van de resultaten van een internationale vergelijking door William & Soares (2000) is te concluderen dat in de situatie waarin de partnerscholen de gehele verantwoordelijkheid hebben voor het opleiden van leraren, de kwaliteit van leraren weer afneemt. Onderzoek van Darling-Hammond (2000) toont dat een combinatie van opleiding en school, leidt tot kwalitatief 'betere' leraren dan wanneer alleen één van beide verantwoordelijk is voor het opleidingstraject (zie ook Ridley et al, 2005; Edwards & Protheroe, 2003; Darling-Hammond et al, 2002).

Op grond van de onderzochte nationale en internationale onderzoeksliteratuur naar de kenmerkende eigenschappen van krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen, kunnen we nu een overzicht geven van uit de literatuur afgeleide kenmerken. Daartoe zijn allereerst alle relevante eigenschappen, factoren, ontwikkelprincipes en zo meer in een omvangrijke woordtabel uitgewerkt. Van concepten die inhoudelijk overeenstemden is gezocht naar een kenmerkende omschrijving die zo adequaat en kernachtig mogelijk de gezamenlijke eigenschappen weerspiegelt. De verkregen concepten, groeperingen en interpretaties en omschrijvingen van de kenmerken zijn voortdurend teruggekoppeld binnen de onderzoeksgroep ('peer debriefing'). Door op deze wijze te zoeken naar gemeenschappelijke factoren binnen de opsomming van concepten zijn uiteindelijk 18 voor de inrichting van een werkplekleeromgeving relevante kenmerken afgeleid. Deze kenmerken zijn in Tabel 2.1 opgenomen. Na de tabel geven we een toelichting.

Tabel 2.1 *Kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen vanuit de literatuur.*

Kenmerk	Auteurs*
De wplo omvat stimulansen tot ontwikkeling van de zelfevaluatie en het competentiegevoel van de aanstaande leraar.	Edwards; Lodewijks; Vreugdenhil
De wplo is gericht op persoonlijke ontwikkeling en groei naar startbekwaamheden.	Boud et al.; Korthagen, Tigchelaar et al.; Onstenk; Vreugdenhil
In de wplo bestaat een balans tussen theorie en praktijk.	Korthagen, Tigchelaar et al.; McIntyre & Hagger; Vreugdenhil
De wplo zorgt voor een doorgaande lijn in het aanbod.	McIntyre & Hagger
De wplo is emotioneel veilig en inspirerend.	Kessels; Projectgroep zij-instroom G4 Pabo's; Vreugdenhil
De wplo kenmerkt zich door een uitdagend en stimulerend leerwerkklimaat.	Edwards; Hess Rice; Kessels; Lodewijks; McIntyre & Hagger; Onstenk; Projectgroep zij-instroom G4 Pabo's; Vreugdenhil
Binnen de wplo is sprake van een lerende organisatie.	Boud et al.; Edwards; Kessels; Korthagen, Tigchelaar et al.; McIntyre & Hagger; Vreugdenhil
Binnen de wplo is sprake van voortdurende professionalisering.	Edwards; Kessels; Korthagen, Tigchelaar et al.; McIntyre & Hagger; Onstenk; Projectgroep zij-instroom G4 Pabo's; Vreugdenhil
De wplo biedt mogelijkheden voor een geleidelijke overgang naar zelfsturend leren en werken.	Kessels; Korthagen, Tigchelaar et al.; Lodewijks; Onstenk; Vreugdenhil
De wplo kenmerkt zich door een gerichte facilitering en prioritering.	Bergen et al.; Hess Rice; Projectgroep zij-instroom G4 Pabo's
De wplo kent een doordacht en functioneel gebruik van Informatie- en Communicatie-Technologie (ICT)-mogelijkheden.	Korthagen, Tigchelaar et al.; Vreugdenhil
Binnen de wplo bestaat afstemming tussen de virtuele en fysieke functies.	Vreugdenhil
De wplo is op basis van samenwerkingsafspraken opgezet.	Boud et al.; Hess Rice; Korthagen, Tigchelaar et al.; Onstenk; Projectgroep zij-instroom G4 Pabo's
De wplo is up-to-date, compleet en rijk aan middelen.	Lodewijks; Projectgroep zij-instroom G4 Pabo's; Vreugdenhil
Het aanbod in de wplo is afgestemd op de leerbehoeften van de aanstaande leraar.	Bergen et al.; Korthagen, Tigchelaar et al.; Lodewijks; McIntyre & Hagger; Vreugdenhil
De wplo bevat kritische voor het leraarsberoep kenmerkende situaties.	Bergen et al.; Lodewijks; McIntyre & Hagger; Onstenk; Projectgroep zij-instroom G4 Pabo's; Vreugdenhil
De wplo kent een adequate mentoring en coaching.	Bergen et al.; Boud et al.; Edwards; Hess Rice; Korthagen, Tigchelaar et al.; Lodewijks; McIntyre & Hagger; Onstenk; Vreugdenhil
De wplo kenmerkt zich door 'ownership'.	Bergen et al.; Korthagen, Tigchelaar et al.

* Bergen et al., 2001; Boud et al., 2001; Edwards, 2001; Hess Rice, 2002; Kessels, 2001b; Korthagen, Tigchelaar et al., 2002; Lodewijks, 1993; McIntyre & Hagger, 1992; Onstenk, 1997; Projectgroep zij-instroom G4 Pabo's, 2001; Vreugdenhil, 1999

Het doel van Tabel 2.1 is een overzicht te bieden van de kenmerken waarvan we op grond van de literatuur voorlopig aannemen dat deze in grote lijnen de relevante inrichtingskenmerken van werkplekleeromgevingen beschrijven. In de rechter kolom van de tabel zijn auteurs vermeld die aan het betreffende kenmerk aandacht hebben besteed. Het overzicht weerspiegelt dat de eigenschappen waaruit elk van de 18 kenmerken bestaat door één tot acht auteurs zijn genoemd. De kenmerken in de tabel zijn conceptueel geordend naar functie, inhoud en vorm. Opvallend is dat naar onze inschatting alleen de eerste twee kenmerken herkenbaar betrekking hebben op de functie van krachtige leer- en werkomgevingen. Maar ook dat alleen de erop volgende twee kenmerken betrekking hebben op de inhoud of het aanbod voor het leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving. Dit betekent dat de overige 14 kenmerken zijn te omschrijven als vormkenmerken van die leer- en werkomgevingen. Gezien de plaats waar de meeste scholen zich vermoedelijk zullen bevinden op het continuüm dat loopt van ‘de school als werk- of stageplek’ tot ‘opleiden door de school’ (Buitink en Wouda, 2001) lijkt het weinig reëel te verwachten dat de partners binnen de werkplekleeromgeving volledig aan alle hier behandelde eigenschappen wat betreft functie, inhoud en vorm zullen kunnen voldoen. Van de 18 kenmerken weerspiegelen één vorm- en één inhoudskenmerk het competentiegericht leren onderwijzen. Het betreft a) de werkplekleeromgeving biedt mogelijkheden voor een geleidelijke overgang naar zelfsturend leren en werken en b) het aanbod in de werkplekleeromgeving is afgestemd op de leerbehoeften van de aanstaande leraar. Dit competentiegericht leren onderwijzen vormt echter wel een kern van het nieuwe leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving (Dieleman, 2005). Deze kern is volgens Korthagen, Tigchelaar et al. (2002) bovendien een van de criteria voor ‘effectieve’ opleidingsarrangementen. Tenslotte vinden sommige kenmerken die gerelateerd zijn aan de kwaliteit van de werkomgeving op de partnerschool, een zekere pendant in kwaliteitskenmerken van de leeromgeving van de hogeschool. Het kenmerk mentoring en coaching vormen hiervan een voorbeeld. In de komende paragrafen besteden we aandacht aan deze vormen van begeleiding binnen de werkplekleeromgeving.

2.3 Mentoring binnen werkplekleeromgevingen

Bij de begeleiding van de aanstaande leraar spelen twee actoren een directe rol: de mentor en de coach. De mentor is verantwoordelijk voor de dagelijkse begeleiding van de aanstaande leraar. Voor de begeleiding van de aanstaande leraar zowel als van de mentor heeft de hogeschool een hogeschooldocent-coach aangewezen. Bij de coach ligt ook de eindbeoordeling van de ontwikkeling van de aanstaande leraar in het leerwerktraject. Omdat het mentoringsgesprek een expliciete vorm van begeleiding omvat tussen aanstaande leraar en de mentor, leggen we in de bespreking nadruk op de mentoringsgesprekken.

2.3.1 Mentoring en coaching

Hoewel mentoring en coaching als begeleidingsvorm voor het leren onderwijzen binnen werkplekleeromgevingen onomstreden zijn, wijzen Little (1990) en Zeichner & Miller (1997) erop dat er betrekkelijk weinig kennis is over wat begeleiders de aanstaande leraren trachten te leren, over de wijze waarop zij hun kennis toegankelijk maken en over hoe zij hun rol als begeleider percipiëren.

In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen coaching aan de ene kant en mentoring aan de andere kant (Acheson et al., 1998; Sullivan & Glanz, 2000). Gemeenschappelijke centrale activiteiten zowel bij coaching als bij mentoring zijn observaties en nabespreking van die observaties.

Mentoring verwijst eerder naar een verschil in leeftijd en ervaring in de relatie. Te denken is aan die tussen een junior- en een seniorleraar of tussen de ervaren leraar en aanstaande of beginnende leraar (Ballantyne et al., 1999; Murray & Owen, 1991). Er is eerder sprake van raadgeving en ondersteuning dan van beoordeling.

Het doel van mentoring is aanstaande leraren te ondersteunen in de ontwikkeling van hun professionele identiteit (Lortie, 1975). Bij mentoring zijn daartoe een mentor en een aanstaande leraar aan elkaar gekoppeld. Op geregelde momenten vinden gesprekken plaats over onderwijsdoelen, worden ideeën en strategieën uitgewisseld, wordt gereflecteerd op onderwijsmethoden, vinden observaties plaats en worden alternatieven ter verbetering besproken (Sullivan & Glanz, 2000).

Coaching is in de sport een bekend begrip. De coach van bijvoorbeeld een hockeyteam bepaalt de teamsamenstelling, de veldopstelling en welk tactisch spel er wordt gespeeld. Tijdens het spel geeft de coach voortdurend aanwijzingen en wijzigt indien nodig de samenstelling van het team en de speltactiek. Bij individuele sporten zoals tennis, bevindt de coach zich tijdens een wedstrijd letterlijk en figuurlijk langs de zijlijn. De coach observeert de tennisspeler, gaat na wat goed en minder goed gaat, evalueert de wedstrijd zodat de tennisspeler vervolgens met name kan gaan trainen op punten die verbetering behoeven. Coaching binnen het onderwijs vertoont overeenkomsten met het coachen van individuele sporters. Coaching is een vorm van begeleiding die gebaseerd is op observatie van de lespraktijk van de gecoachte (aanstaande) leraar (Engelen, 2002).

In de literatuur blijkt coaching dikwijls echter ook te verwijzen naar een zekere gelijkwaardigheid in de begeleidingsrelatie, bijvoorbeeld wanneer er sprake is van collegiale coaching. Zo wordt bij coaching ook verwezen naar een consultatie tussen collega's van min of meer gelijke status, wederkerigheid of gelijkwaardigheid (Conley et al., 1995). Wanneer twee of meer (aanstaande) leraren elkaar in het proces van leren onderwijzen begeleiden en ondersteunen spreken we van peer coaching. Voorwaardelijk voor peer coaching is dat er een begeleidings- en ondersteuningsproces op gang komt op basis van wederzijds vertrouwen. Het gaat hier immers om twee of meer collega's die elkaar helpen met, maar ook aanspreken op samen werken om te reflecteren op de eigen praktijk, nieuwe vaardigheden proberen op te bouwen, uit te breiden en te verfijnen, ideeën uit te wisselen, elkaar te onderwijzen, onderzoek in de klas uit te voeren en problemen van de werkplek proberen op te lossen (Engelen et al., 1997; Joyce & Showers, 1988). Onderzoek wijst uit dat (peer)coaching een effectieve manier is om te leren (Engelen et al., 1997; Joyce & Showers, 1995; Oja, 2001; Reiman, 1999). Naast vertrouwen worden als voorwaarden genoemd dat de peercoach goed moet kunnen reflecteren en in staat is krachtige en constructieve feedback te geven.

Op verschillende plaatsen wordt gewezen op het belang van scholing van mentoren en coaches. Mentoring en coaching die beperkt blijft tot het bij elkaar brengen van een mentor en een mentee, of van twee peercoaches, zal niet vanzelf bijdragen aan een krachtige leeromgeving (Engelen, 2002). Doel van een dergelijke scholing is dikwijls mentoren en coaches meer inzicht te laten verwerven in de effecten van het reflecteren (Darling-Hammond & Cobb, 1996).

In de Verenigde Staten wordt een raamwerk gebruikt als basis voor scholing van mentoren (Odell et al., 2000). De aspecten van scholing en training zijn geordend in een raamwerk waaraan zes samenhangende dimensies zijn te onderscheiden. Dit raamwerk is in Tabel 2.2 schematisch uitgewerkt.

Tabel 2.2 *Het raamwerk met aspecten van scholing en training van mentoren geordend naar zes dimensies (Odell et al., 2000).*

Dimensie	Component
1	Doelen van het praktijkgedeelte
	1.1 Het bouwen aan een professionele identiteit
	1.2 De doelen aanpassen aan de lokale situatie
	1.3 De doelen gebruiken voor exploratie en discussie over de praktijken van zowel beginneling als de mentor
2	De culturen van school en opleiding en verantwoordelijkheden
	2.1 School en opleiding werken samen aan de opleiding en hebben ieder hun verantwoordelijkheid
	2.2 De school is gericht op het bevorderen van het leren van alle deelnemers
	2.3 De opleiding zorgt voor begeleiding van de lerarenopleiders in de school en brengt bijvoorbeeld op onderzoek gebaseerde kennis in (evidence-based practice)
3	Selectie van mentoren en de matching van mentor en aanstaande leraar
	3.1 Criteria voor de selectie van mentoren
	3.2 Procedures voor de aanname van mentoren
	3.3 Criteria voor het matchen van aanstaande leraren en mentoren
	3.4 Criteria voor het oplossen van conflicten tussen mentor en aanstaande leraar
4	De training en verdere ontwikkeling van mentoren
	4.1 Voorbereiding op het mentorwerk en participatie in professional development
	4.2 Het inhoudelijke programma voor mentoren
	4.3 Het professional development programma
	4.4 Mentor incentives voor professional development
5	De rol en de praktijk van een mentor
	5.1 De opvatting van de mentor op zijn rol en op de relatie met de aanstaande leraar
	5.2 De deelname van de mentor aan de voorbereiding van de begeleidingsactiviteiten
	5.3 De taak van de mentor
6	De organisatie van het praktijkgedeelte
	6.1 De taak van de praktijkcoördinator
	6.2 Verantwoordelijkheden van de praktijkcoördinator
	6.3 De evaluatie van het praktijkgedeelte

Naast individuele scholing benadrukken sommige auteurs het belang van een gezamenlijke professionalisering van mentoren en hogeschooldocenten en het doen van gezamenlijk onderzoek (Gallego, 2001; Stanulis, 1995). Zo beschrijven Cope en Stephen (2001) een aanpak waarbij mentoren van de partnerschool binnen het opleidingsinstituut meewerken. Aanstaande leraren die worden begeleid door geschoolde mentoren, blijken beter in de praktijk te functioneren en daarbij sneller vorderingen te maken dan aanstaande leraren die door ongeschoolde mentoren worden begeleid (Evertson & Smithey, 2000).

Uit de onderzoeksliteratuur komt naar voren dat adequate begeleiding op de werkplek cruciaal is voor het leren van (aanstaande) leraren (Bullough & Draper, 2004; Cogan, 1973; Costa & Garmston, 1994; Goldhammer, 1969; Joyce & Showers, 1995; Oja, 2001; Reiman, 1999; Veenman, 1995). Hierop aansluitend noemt Onstenk (1997) de rol van de mentor als één van de belangrijkste dimensies van de werkplek als leeromgeving. Die rol is complex. Mentoring gebeurt veelal in een direct interactieproces tussen mentor en aanstaande leraar.

De complexiteit van de mentoring wordt vergroot door de grote variëteit aan de te bereiken professionele doelen binnen de context van concrete onderwijsleersituaties (Feiman-Nemser, 1996; Franke & Dahlgren, 1996; Gallegos, 1995; Hegarty & Simco, 1995). Tomlinson (1995) onderscheidt in dit verband aan mentoring vijf in die interactie te realiseren basisfuncties:

- bewust worden van vaardigheden die van belang zijn voor het onderwijzen;
- leren organiseren van onderwijsactiviteiten met als focus de effecten op de leerlingen;
- monitoren van deze onderwijsactiviteiten;
- bijstellen van deze onderwijsactiviteiten op basis van reflectie;
- motiveren en ontwikkelen van de sterke kanten van de aanstaande leraar.

Behalve dat het de bedoeling is dat de mentor deze basisfuncties realiseert, gaat het bij mentoring vooral om de inhoud en de manier waarop mentoren deze basisfuncties realiseren (Franke & Dahlgren, 1996). Deze aanpak ondersteunt 'cognitive apprenticeship' binnen de werkplekleeromgeving bij het verwerven van kennis en vaardigheden door de aanstaande leraren (Collins et al., 1989). De aanpak houdt in dat de mentor eerst hardop denkend de gewenste handelingen demonstreert. Dit is vergelijkbaar met 'modeling'. In de volgende fase probeert de aanstaande leraar deze zelf toe te passen, waarbij de mentor begeleidt, met steeds minder sturing. Dit is de fase van 'begeleiding'. Op een gegeven moment is voortdurende begeleiding niet meer nodig, maar kan het leerproces van de aanstaande leraar nog wel worden ondersteund door hulpvragen, checklisten of andere methoden. Dit wordt aangeduid met 'scaffolding'. In de laatste fase laat de aanstaande leraar zien het geleerde in een nieuwe context toe te kunnen passen.

Onafhankelijk van deze basisfuncties is een onderscheiding naar typen mentoren mogelijk (Feiman-Nemser, 1998). Het eerste type mentoren realiseert het mentorschap in termen van emotionele ondersteuning en technische korte termijnhulp. Ze geven vooral adviezen en tips. Het tweede type mentoren definieert hun mentorrol in onderwijs termen. Zij helpen de aanstaande leraren bij onmiddellijke problemen en houden tegelijkertijd de professionele ontwikkeling in de gaten door de focus te richten op de legitimatie van het handelen. Het derde type mentoren laat zich omschrijven als 'agents of change'. Deze mentoren brengen de aanstaande leraren in contact met andere ervaren leraren en hun klassen, moedigen samenwerking aan en bevorderen gedachtewisselingen tussen de leraren over hun eigen onderwijspraktijk. Deze mentoren investeren ook meer tijd in hun mentorschap dan de beide andere groepen (Feiman-Nemser, 1998).

Feiman-Nemser spreekt in navolging van Dewey over educatieve mentoring. Educatieve mentoring berust op een expliciete visie op wat 'goed' leren en leren onderwijzen inhoudt. Educatieve mentoring laat zich karakteriseren door een mentor die:

- gesprekken voert waarbij hij zijn praktijkkennis inbrengt;
- aandacht heeft voor de concerns en vragen van de aanstaande leraar zonder daarmee de lange termijn leerdoelen van de aanstaande leraar uit het oog te verliezen;
- een onderzoekende houding bij de aanstaande leraar aanmoedigt;
- de aanstaande leraar helpt om in en van de eigen praktijk te leren;
- het betekenisvol leren onderwijzen bij de aanstaande leraar ondersteunt.

In aanvulling duiden Herman & Mandell (2004) op het belang dat een mentor de aanstaande leraar respecteert als iemand die kennis heeft. In deze opvatting stelt de mentor eerder de juiste vragen op het juiste moment, dan dat hij antwoorden geeft.

Franke & Dahlgren (1996) deden onderzoek naar de opvattingen van mentoren en aanstaande leraren over mentoring. In hun onderzoek troffen zij een schakering van opvattingen aan over drie mentoringsdomeinen. Deze schakering bleek te ordenen naar de domeinen functie, inhoud en vorm van mentoring en stemt overeen met wat wij tot nog toe hebben besproken. In de praktijk kunnen deze opvattingen de rol van de mentor sterk kleuren waardoor mentoring zowel wat functie, inhoud en vorm betreft, op uiteenlopende wijze kan plaatsvinden. Het beeld dat daaruit ontstaat is schematisch weer te geven (Tabel 2.3). In navolging van Franke en Dahlgren worden binnen de drie domeinen twee dimensies onderscheiden. De eerste dimensie betreft opvattingen over mentoringsaspecten die zijn te beschouwen als reflectief en persoonsgericht. De tweede omvat instrumentele en handelingsgerichte opvattingen.

Tabel 2.3 *Mentoring, ingedeeld naar drie domeinen en twee dimensies. In de linker kolom zijn reflectieve en persoonsgerichte opvattingen samengevat, in de rechter de instrumentele en handelingsgerichte.*

Reflectieve en persoonsgerichte opvattingen	Instrumentele en handelingsgerichte opvattingen
Domein 1: de functie van mentoring	
reflectie op de praktijkkennis van de mentor vindt plaats: de mentor gaat met de aanstaande leraar in dialoog, werkt samen, zorgt dat de aanstaande leraar bij het onderwijzen de perspectieven van de leerlingen in overweging kan nemen	de praktijkkennis van de mentor wordt als vanzelfsprekend beschouwd: de mentor staat model, ondersteunt en corrigeert
Domein 2: de inhoud van mentoring	
de lesactiviteiten van de aanstaande leraar zijn object van reflectie: vertrekpunt van mentoring is de ideale communicatie tussen de aanstaande leraar en zijn leerlingen, de achterliggende redenen van de ondernomen lesactiviteiten, een reflectie van de aanstaande leraar op hetgeen er gebeurde tijdens de les	de lesactiviteiten van de aanstaande leraar bieden gelegenheid om de praktijk te leren: vertrekpunt van mentoring is hoe de aanstaande leraar zijn ondernomen lesactiviteiten heeft ervaren en de positieve en negatieve reacties van de mentor op de ondernomen lesactiviteiten van de aanstaande leraar
Domein 3: de vorm van mentoring	
principegeoriënteerde mentoring: het leren onderwijzen wordt vooral besproken vanuit de principes die de aanstaande leraar over leren onderwijzen heeft	episodegeoriënteerde mentoring: het leren onderwijzen wordt vooral besproken vanuit het gedrag dat de aanstaande leraar tijdens het leren onderwijzen laat zien

Wanneer we deze indeling terugkoppelen naar de drie te onderscheiden typen mentoren, is het handelen van de eerste groep mentoren veelal instrumenteel en handelingsgericht (rechter kolom) en van de derde groep vooral reflectief en persoonsgericht (linker kolom). Bij de tweede groep mentoren zijn in het handelen kenmerken uit beide kolommen aanwezig. Voor het leren van aanstaande leraren is van belang welke opvattingen de mentor heeft over 'goed' onderwijzen. Maar ook dat de mentor in staat is deze opvattingen te expliciteren en ze samen met de aanstaande leraar te reconstrueren (Borko & Putnam, 1996; Richardson, 1996). Ook Deweys educatieve mentoring berust op een expliciete visie op wat goed (leren) onderwijzen inhoudt. Dat laatste heeft ook te maken met het begrip dat de aanstaande leraren krijgen van de wijze waarop hun eigen leerlingen vakinhouden leren en welke mogelijkheden en knelpunten ze daarbij ondervinden.

Daarmee zijn de pedagogisch-didactische visie zowel als de vaardigheden die de aanstaande leraren ontwikkelen, nauw gerelateerd aan de vakdidactische kennis van de mentor en van de wijze waarop de mentor de onderwijsleeractiviteiten legitimeert.

Net zo min als coaching draagt mentoring dan ook als vanzelf bij aan een krachtige leeromgeving. De kwalitatieve rol die de mentor voor het leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving vervult is mede afhankelijk van diens eigen visie, kennis en vaardigheden. De tot nog toe besproken aspecten van mentoring ondersteunen inmiddels nog nadrukkelijker de opvatting dat mentoring en coaching relevante kenmerken voor een krachtige leeromgeving zijn. Om die reden is het zinvol dieper in te gaan op enkele kanttekeningen bij de specifieke rol van mentoring binnen de werkplekleeromgeving.

2.3.2 De rol van mentoring

Hoewel mentoring als een beloftevol middel wordt gezien om het leren van aanstaande leraren op de werkplek te bevorderen, bestaan er ook twijfels over de effecten van mentoring op het leren van de aanstaande leraar (Berliner, 2001; Gallego, 2001; Korthagen & Kessels, 1999; Verloop et al., 2001; Zeichner, 1999). Zo is het de vraag of aanstaande leraren ‘nieuwe’ vormen van leren onderwijzen kunnen leren wanneer mentoren die moeten begeleiden zelf hiertoe niet in staat zijn. Ook bestaat het gevaar van de conserverende werking van de werkplek voor de professionele ontwikkeling van aanstaande leraren (Feiman-Nemser, 1996; Wideen et al., 1998). Binnen de gebruikelijke opzet van de begeleiding, die kenmerken heeft van het kennisoverdrachtmodel, kunnen de aanstaande leraren gemakkelijk conventionele normen en praktijken overnemen (Bergen & Veen, 2004). Ook het idee dat goede leraren automatisch ook goede mentoren zijn, is nauwelijks houdbaar (Feiman-Nemser, 2000).

In Engeland is in dit verband gewezen op enkele problemen die een rol spelen in de uitwerking van de ‘school-based teacher education’ (Edwards, 2001). Deze problemen kwamen naar voren uit inhoudsanalyses van mentorgesprekken en interviews met mentoren. Gebleken is dat mentoren vooral feedback geven op het (les)gedrag van de aanstaande leraar (Edwards, 2001). Ze blijken minder aandacht te hebben voor de reflectie daarop van de aanstaande leraar zelf. De inhoud van de feedback blijkt zich vooral te concentreren op de mate waarin de aanstaande leraar erin slaagt zich bij het lesgeven aan het lesplan te houden. De dialoog tussen mentor en aanstaande leraar is vooral situatiegebonden en de mentor refereert tijdens de dialoog nauwelijks aan theoretische principes van het leren van leerlingen. De aanstaande leraren binnen de werkplekleeromgeving worden zelf nauwelijks gezien als leerders, de enige leerders in de klas zijn de leerlingen. Ook de mentor stelt zich niet als leerder op, die samen met de aanstaande leraar leert.

Wanneer we deze onderzoeksresultaten terugkoppelen naar de hiervoor genoemde indeling van Feiman-Nemser, 1998) en die van Franke & Dahlgren (1996), dan gaat het bij Edwards vooral over het eerste type mentoren, dat instrumenteel en handelingsgericht te werk gaat.

De resultaten suggereren dat mentoren in de scholen waarschijnlijk wel het ‘ambacht’ van leraar door kunnen geven aan aanstaande leraren -hoe geef je hier op onze school les- maar dat zij meer moeite hebben om de professionele ontwikkeling van aanstaande leraren te stimuleren (Feiman-Nemser, 2000; Gold, 1996). Om deze problemen te ondervangen zijn er specifieke mentoringsprogramma’s ontwikkeld.

In deze programma's wordt gezorgd voor voldoende tijd voor de mentortaak, voor mentorbegeleiding (coaching) en het bijeenbrengen van mentoren om elkaars werk te bespreken om zodoende hun kennis en vaardigheden rond mentoring met elkaar te ontwikkelen en te delen. Wat die kennis en vaardigheden betreft is eveneens het onderscheid naar procedurele en inhoudelijke aspecten relevant. Wat betreft de procedurele aspecten leveren verschillende onderzoeken aanwijzingen op dat aan begeleidingsactiviteiten een zekere cyclische sequentie is te onderscheiden (Costa & Garmston, 1994; Derksen & Bergen, 2001; Engelen & Bergen, 2001; Joyce & Showers, 1995). Deze cyclus omvat a) het voorbespreken van de uit te voeren activiteiten tussen mentor en aanstaande leraar, b) het observeren door de mentor van de activiteiten, c) het analyseren van het gedrag van de aanstaande leraar op basis van de observatie, d) het bespreken van de observaties tussen mentor en aanstaande leraar, e) het evalueren van de geobserveerde activiteiten en f) het voorbespreken van volgende activiteiten. Overigens is het observeren van activiteiten zoals een les, door de mentor geen noodzakelijke voorwaarde om een mentoringsgesprek te voeren. Een mentoringsgesprek kan ook plaatsvinden zonder observatie van activiteiten namelijk wanneer de mentor of aanstaande leraar zelf gespreksonderwerpen aandraagt. Dit kunnen onderwerpen betreffen voorafgaand aan of na één les of activiteit of meerdere lessen of lesoverstijgende activiteiten. In dit verband kan worden gesproken van indirecte begeleiding. Van directe begeleiding is sprake wanneer de mentor de les heeft geobserveerd en naar aanleiding hiervan een gesprek voert met de aanstaande leraar.

Onderzoeksliteratuur naar coachingsgesprekken (Engelen & Bergen, 2001) laat zien dat een vijftal gespreksfasen is te onderscheiden waarvan aannemelijk is dat deze op vergelijkbare wijze gelden voor mentoringsgesprekken. In de eerste fase van een gesprek komen de a) hoofdpunten en afspraken uit het vorige gesprek aan de orde. Dan volgt een b) verduidelijking van de situatie en c) het benoemen van verbeterpunten. In de voorlaatste fase wisselen de gesprekspartners d) suggesties en alternatieven voor verbetering uit. Afsluiting vindt plaats met de e) afspraken voor de komende lessen of activiteiten. Uit de resultaten van een onderzoek door Engelen (2002) volgt dat deze variabelen bruikbare indicatoren opleveren voor de kwaliteit van deze gesprekken. Verder wijzen verschillende onderzoeksresultaten op het belang van een vijftal te onderscheiden functies of kernactiviteiten in een gesprek (Bergen, 2001; Engelen & Bergen, 2001; Joyce & Showers, 1988). Centraal daarbij staan a) het geven van steun en vertrouwen en b) het geven van inhoudelijke terugkoppeling. Het c) analyseren van de toepassing is gericht op activiteiten om de verworven vaardigheden op het juiste moment te gebruiken. Het d) afstemmen van de nieuwe onderwijsvaardigheden op de leerlingen en de (aanstaande) leraar e) aanmoedigen om de nieuwe onderwijsvaardigheden te oefenen zijn de twee laatste functies.

2.4 Conclusies

Het doel van de literatuurstudie was na te gaan wat in de nationale en internationale onderzoeksliteratuur bekend is over de kenmerkende eigenschappen van krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs. Uit de onderzoeksliteratuur hebben we kunnen opmaken dat de leertheoretische uitgangspunten van het constructivisme een bruikbaar algemeen kader voor ons onderzoek bieden.

De uitgangspunten van het constructivisme maken het mogelijk om leren onderwijzen te benoemen als een actief, constructief, cumulatief, zelfregulerend, doelgericht en reconstructief proces. Tegelijkertijd zien we in de verschillende besproken vormen van leren onderwijzen ook elementen terug die te maken hebben met vakmanschap en didactische vaardigheden en de afstemming daarvan op de theoretische inzichten en kennis. Omdat het leren onderwijzen functioneel richting geeft aan de kenmerkende eigenschappen van de werkplekleeromgeving, zullen de partners die voor de inrichting ervan verantwoordelijk zijn, herkenbaar aan deze concepten tegemoet moeten komen.

Een belangrijk middel om met het inrichten van een werkplekleeromgeving het leren onderwijzen van aanstaande leraren te bevorderen, is hen kennis te laten maken met authentieke situaties. Hoewel van groot belang, omvat ons onderzoek geen effectstudie naar dat leren onderwijzen zelf. Voor een verantwoorde effectstudie is ons inziens namelijk eerst een meer omvattend beeld van de kenmerken van de werkplekleeromgeving gewenst. Dit beeld ontbreekt. Om daarin te voorzien hebben we ervoor gekozen een exploratief onderzoek uit te voeren naar de kenmerken van werkplekleeromgevingen die het leren onderwijzen krachtig kunnen bevorderen.

Wel komt uit de literatuur naar voren dat de partners bij de inrichting van de werkplekleeromgeving rekening zullen (moeten) houden met vakinhoudelijke en didactische uitgangspunten voor het leren onderwijzen. Waar het gaat om de verhouding tussen theorie en praktijk blijkt dit echter een heikel punt. Uit verschillende bronnen zagen we dat de beschikbare tijd voor het leren en reflecteren vanuit de theorie sterk is verminderd ten faveure van het leren in en van de praktijk. Op grond van wat de onderzoeksliteratuur over het vergroten van de praktijktijd aangeeft, concluderen we dat deze benadering om de kloof tussen praktijk en theorie te overbruggen eerder knelpunten dan kansen op succes oplevert. Aan deze conclusie koppelen we tevens de toenemende druk die deze benadering legt op de mogelijkheden en de kwaliteiten van de mentoring binnen de werkplekleeromgeving. Aan die kwaliteiten bleken bovendien enkele beperkingen herkenbaar. Aannemelijk is geworden dat van de mentoringsactiviteiten de mentoringsgesprekken een centrale plaats innemen in de interactie tussen mentor en mentee. Uit de onderzoeksresultaten van Edwards concluderen we dat mentoren moeite hebben om de professionele ontwikkeling van aanstaande leraren te stimuleren. Als derhalve inderdaad de mentoring cruciaal is voor het leren op de werkplek kunnen daarmee tevens vraagtekens worden gezet bij de werkplek als krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren.

Zo gezien bezit mentoring enerzijds de potentie om de werkplekleeromgeving krachtig te maken. Maar anderzijds blijkt de mentoring bijzonder kwetsbaar door de afhankelijkheid van de kwaliteiten van individuele mentoren. Samenhangend vermoeden we dat de kwaliteit van de mentoring in hoge mate afhankelijk is van de kwaliteit van de mentoringsgesprekken.

Uit het onderzoek van Engelen (2003) concluderen we dat indicatoren voor deze kwaliteit zijn af te meten aan de mate waarin tijdens het gesprek de variabelen uit de gespreksfasen en kernactiviteiten zichtbaar zijn. Bij elkaar vormen dit redenen om in het empirisch onderzoek naast de kwaliteit van de mentoringsgesprekken ook specifiek aandacht te besteden aan de voor mentoring zelf beschikbare en bestede tijd.

De onderzoeksliteratuur over de kenmerkende eigenschappen van krachtige werkplekleeromgevingen had betrekking op verschillende doelgroepen (basisonderwijs en voortgezet onderwijs) en contexten (onderwijs en organisaties). Zo zijn de stelregels die Vreugdenhil (1999) ontwikkelde en de factoren die Bergen et al. (2001) noemden voor een krachtige leeromgeving voor aanstaande leraren, gericht op het voortgezet onderwijs. Maar ook is literatuur bestudeerd die betrekking heeft op organisaties (Kessels, 2001b).

We concluderen dat we bepaalde resultaten en conclusies niet zonder meer kunnen extrapoleren naar a) het leren onderwijzen binnen werkplekleeromgevingen b) voor aanstaande leraren basisonderwijs c) in Nederland.

Anderzijds kunnen diezelfde resultaten en conclusies leiden tot andere perspectieven en inzichten. Deze kunnen al dan niet aangepast, ook bruikbaar zijn in de Nederlandse situatie van de lerarenopleidingen basisonderwijs. Voorbeelden zijn de genoemde stelregels van Vreugdenhil (1999) en de factoren van Bergen et al. (2001). Maar ook de resultaten uit de Engelse ‘School-based teacher education’ aanpak (Edwards, 2001; McIntyre et al., 1993) en de Amerikaanse PDS-werkwijzen (Edwards & Protheroe, 2003; Holmes Group, 1990; National Council for Accreditation of Teacher Education, 2001; Ridley et al., 2005).

Uit de bestudeerde onderzoeksliteratuur kunnen we bovendien afleiden dat de uitgangspunten uit die laatste benaderingswijzen in sterke mate de inrichting van de werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren in Nederland beïnvloeden.

Op grond hiervan is de conclusie gerechtvaardigd dat een grondig onderzoek naar de kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs bijzonder opportuun is. Waarbij we zeker ook de vraag naar de kenmerken die zo’n werkplekleeromgeving mogelijk krachtig maken voor dat leren onderwijzen zowel als de vraag naar de mentoring dienen te betrekken.

Opvallend is dat de toevoeging van het begrip ‘krachtig’ aan de werkplekleeromgeving in de door ons bestudeerde literatuur vooral betrekking lijkt te hebben op bepaalde kwaliteiten van de werkplekleeromgeving die we kunnen relateren aan vormgeving en doelmatigheid of effectiviteit. Een voorbeeld hiervan is het vormgevingskenmerk: ‘de werkplekleeromgeving is up-to-date, compleet en rijk aan middelen’. Een enkele keer hadden de kenmerken meer betrekking op doelmatigheid of effectiviteit: ‘de werkplekleeromgeving omvat stimulansen tot ontwikkeling van de zelfevaluatie en het competentiegevoel van de aanstaande leraar’ en ‘de werkplekleeromgeving is gericht op persoonlijke ontwikkeling en groei naar de startbekwaamheden’. Twee kenmerken weerspiegelen het competentiegericht leren onderwijzen van de aanstaande leraren in de werkplekleeromgeving: ‘de werkplekleeromgeving biedt mogelijkheden voor een geleidelijke overgang naar zelfsturend leren en werken’ en ‘het aanbod in de werkplekleeromgeving is afgestemd op de leerbehoeften van de aanstaande leraar’.

Op grond hiervan concluderen we dat uit de literatuur een duidelijke nadruk naar voren komt op kenmerken die te maken hebben met ‘first order changes’. Slechts in beperkte mate gaat het om ‘second order changes’. De vraag is dan te stellen in hoeverre de kenmerken die de werkplekleeromgeving ‘krachtig’ zouden moeten maken betrekking hebben op, of rechtstreeks gerelateerd zijn aan inhoudelijke kenmerken die het leren onderwijzen krachtig bevorderen.

In de bestudeerde literatuur troffen we wel meermalen aan wanneer volgens een bepaalde auteur de werkplekleeromgeving krachtig is (bijvoorbeeld wanneer deze doelmatig is), maar zijn geen antwoorden gevonden waarom dat dan zo is. Zo is allereerst de vraag te stellen wanneer een werkplekleeromgeving doelmatig is en vervolgens waarom die doelmatige werkplekleeromgeving dan krachtig zou zijn. Er lijkt hier sprake van een cirkelredenering. Een hieraan gekoppelde conclusie is dat er een zekere mate van willekeurigheid lijkt te bestaan in de perspectieven en niveaus waarop verschillende auteurs de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen beschrijven.

In een groot deel van de door ons bestudeerde literatuur wordt niet tot nauwelijks geëxpliciteerd vanuit welk theoretisch perspectief de kenmerken van krachtige leer- en werkomgevingen worden beschreven. In de bestudeerde literatuur zijn verschillende aanduidingen voor de eigenschappen van krachtige leer- en werkomgevingen naar voren gekomen (factoren, ontwikkelprincipes, stelregels). De verantwoording voor het gekozen perspectief en de daaruit voortvloeiende terminologie is beperkt.

We stelden de vraag welke van de verschillende kenmerken het leren onderwijzen kennelijk 'krachtig' kunnen bevorderen. We moeten echter concluderen dat we in de literatuur vrijwel geen met empirische evidentie onderbouwde antwoorden op die vraag konden vinden. Daarop aansluitend bleken zeker geen antwoorden voorhanden over de mate waarin de verschillende kenmerken aanwezig dienen te zijn in krachtige leer- en werkomgevingen. Bij Korthagen, Tigchelaar et al. (2002); McIntyre & Hagger (1992); Vreugdenhil (1999) vonden we weliswaar het belang van de 'balans tussen theorie en praktijk' benadrukt, maar wat nu die praktijk en theorie concreet moet inhouden en wat de verhouding daartussen zou moeten zijn, blijft onduidelijk.

Onze conclusie is dat een werkplekleeromgeving eerst dan krachtig kan zijn als deze doelmatig is (vgl. De Corte, 1996). Tegelijkertijd kan er eerst sprake zijn van een doelmatige werkplekleeromgeving wanneer de kwaliteit van de mentoring is gewaarborgd.

Samenvattend hebben we nu een eerste beeld van de kenmerken van de inrichting van een werkplekleeromgeving voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs verkregen. Kenmerkende eigenschappen die de werkplekleeromgeving krachtig kunnen maken zijn gerelateerd aan doelmatigheid en mentoring. De mentoring bezit een dubbel karakter: potentieel krachtig en tegelijkertijd kwetsbaar.

Het nu verkregen beeld van de kenmerken is nog incompleet en alleen globaal geordend omdat een meer omvattend conceptueel kader ontbreekt. We kunnen daarmee slechts in beperkte mate richting geven aan de bevraging van de betrokken actoren op de kenmerken die zij aan de werkplekleeromgeving percipiëren. Dit betekent dat het nodig is de voorlopige antwoorden uit de bestudeerde onderzoeksliteratuur aan te vullen met een eerste empirische verkenning.

EMPIRISCHE VERKENNING NAAR KENMERKEN VAN KRACHTIGE WERKPLEKLEEROMGEVINGEN

Uit de literatuur hebben we een beeld verkregen van de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs. Het gaat om kenmerken van werkplekleeromgevingen die zijn ingericht om het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs krachtig te bevorderen. Van die kenmerken willen we een zo compleet mogelijk beeld trachten te verkrijgen.

Dat willen we doen door middel van een ‘gefundeerde’ oftewel ‘grounded’ werkwijze (Glaser & Strauss, 1976; Strauss & Corbin, 1990; Swanborn, 1994). Voor die werkwijze is het nodig te beschikken over een geheel van begrippen dat we kunnen gebruiken als ‘sensitizing concepts’. Dat betekent dat we de nu verkregen concepten uit de literatuurstudie eerst verder aanvullen met de resultaten van een empirische verkenning.

Om een zo valide mogelijk beeld te krijgen zorgen we daarbij voor een gevarieerde groep deelnemers die op uiteenlopende wijze zijn betrokken bij het leren onderwijzen binnen werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs. Hierdoor kunnen we de verkregen concepten aanvullen en verrijken met begrippen afkomstig van deelnemers met uiteenlopende posities en belangen en (daarmee) verschillende interpretaties van die begrippen (Malmgren & van de Ven, 1994).

Op die wijze kunnen we de resultaten van de literatuurstudie naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen koppelen aan inzichten en ervaringen uit de praktijk. Door beide resultaten te integreren komen theoretische en empirisch gevalideerde ‘sensitizing concepts’ voor werkplekleeromgevingen beschikbaar. Deze ‘sensitizing concepts’ zullen we benutten om op basis van de analyses van de interviews uit de eerste case de trefwoorden voor het coderingssysteem te ontwikkelen.

Voor de nu volgende empirische verkenning zijn van de eerste onderzoeksvraag naar de kenmerken van werkplekleeromgevingen (§ 1.2), twee deelvragen afgeleid:

- 1.1 Welke kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen onderscheiden de bij de opleiding van leraren betrokken deelnemers?*
- 1.2 Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de kenmerken afkomstig van beide deelnemersgroepen en de literatuur?*

Na het beschrijven van de onderzoeksmethode in § 3.1, gaan we in op de resultaten van de empirische verkenning in § 3.2 en trekken we conclusies in § 3.3.

3.1 Methode van onderzoek

Om zicht te krijgen op de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen die in de praktijk leven is de techniek van concept mapping toegepast. Deze techniek is bij uitstek geschikt om de inhoud en de schematische representaties van de kennis van beroepsbeoefenaren te onderzoeken (Markham et al., 1994; Morine-Dersheimer, 1993). Concept mapping omvat een techniek om bestaande, maar ook impliciete opvattingen of concepten te expliciteren en in één of meer schema's te ordenen (Buitink, 1998; Meijer et al., 2001). Er wordt gebruik gemaakt van aanwezige voorkennis, opvattingen, attitudes en waardesystemen die een rol spelen bij het te bevragen concept. Het resultaat is een schema, de 'concept map' waarin de betekenis van een bepaald concept en de onderlinge relaties tussen de begrippen tot uitdrukking komen (Novak, 1990).

3.1.1 Deelnemers

Aan het onderzoek hebben een groep praktijk- en een groep expertdeelnemers deelgenomen. Bij de praktijkdeelnemers zijn drie bij werkplekleren op een basisschool betrokken groepen onderscheiden: twee aanstaande leraren, twee mentoren, de directeur van de partnerschool plus een hogeschooldocent van de hogeschool.

De expertgroep telde 30 personen. De groep bestond allereerst uit vijf inhoudsdeskundige universitaire onderzoekers, vier begeleiders van landelijke pedagogische centra en twee medewerkers van landelijke onderwijsonderzoeksbureaus. Verder uit 16 docenten van hogescholen, twee leden van colleges van bestuur van pedagogische hogescholen en een bij werkplekleren betrokken onderwijsinspecteur. Zij namen in maart 2002 deel aan een congres over werkplekleren van de Vereniging voor lerarenopleiders Nederland (Velon). Tijdens dit congres hadden ze ingeschreven op een workshop die specifiek was bedoeld om door middel van concept mapping opvattingen over krachtige werkplekleeromgevingen uit te wisselen (Bergen et al., 2002; Geldens et al., 2003).

3.1.2 Dataverzameling

Materiaal en procedure. Antwoorden op de vraag naar de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen zijn verzameld bij twee verschillende groepen deelnemers. Deze deelnemers zijn elk vanuit hun eigen rol, taken en verantwoordelijkheden betrokken bij de werkplekleeromgeving. Deze triangulerende aanpak in de dataverzameling is gekozen om de ecologische validiteit van de verkregen kenmerken te bevorderen. Als methode van onderzoek is gebruik gemaakt van concept mapping om van deze verschillende deelnemers hun opvattingen over de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen te verzamelen.

Het maken van de concept maps is in deze empirische verkenning voor de drie groepen praktijkdeelnemers in vier stappen uitgewerkt. In de eerste stap krijgen de deelnemers een minuut of vijf de gelegenheid om individueel op post-its die begrippen te noteren die naar hun opvatting eigenschappen van een krachtige werkplekleeromgeving beschrijven. De bedoeling is om elk afzonderlijk begrip op een post-it te noteren.

Bij de tweede stap vergelijken de deelnemers paarsgewijs met elkaar de door hen genoteerde begrippen. Daarbij bevragen ze elkaar en lichten ze toe waarom een genoteerd begrip een eigenschap zou (moeten) zijn van een krachtige werkplekleeromgeving. Wanneer twee deelnemers dezelfde begrippen hebben genoteerd, plakken ze de desbetreffende post-its op elkaar. Het categoriseren van de begrippen is de derde stap van concept mapping. Allereerst plakt ieder duo de uit de tweede stap verkregen post-its op een flap-over. Vervolgens gaan ze deze clusteren in samenhangende categorieën. Sommige eigenschappen zullen wellicht in twee categorieën zijn onder te brengen. In dat geval wordt een keuze gemaakt en toegelicht. Ook kunnen categorieën nog onderling samenhangen. Dan kunnen ze op hun beurt in grotere gehelen worden geclusterd of er worden verbindingslijnen getrokken. In de groep wordt besproken welke overwegingen aan de clustering ten grondslag liggen. Hierbij proberen de groepsleden consensus te bereiken.

In de vierde stap bekijken tenslotte alle deelnemers gezamenlijk elkaars concept maps. De duo's presenteren de inhoud van de concept maps aan elkaar en lichten de gemaakte keuzes toe. Van deze laatste presentatie en de toelichtende discussie maakt de onderzoeker notulen. Bovendien wordt een bandopname gemaakt ter ondersteuning van de latere verwerking.

De dataverzameling wordt tijdens een workshop op het Veloncongres op een vergelijkbare wijze uitgevoerd. Een belangrijk verschil was dat door het grote aantal deelnemers, de concept maps zijn gemaakt in vijf groepen van zes willekeurig ingedeelde personen. Daarnaast was het niet mogelijk een bandopname bij de presentatie en discussie te maken.

3.1.3 Dataverwerking

De verwerking vond in een aantal stappen plaats. Allereerst zijn de oorspronkelijke begrippen en categorieën ('ruwe data') van de concept maps van elke groep in het computerprogramma 'Mindmanager' (versie 5) ingevoerd. De zo verkregen digitale concept maps zijn dan geschikt voor verdere digitale verwerking en ordening. De definitieve figuren van de concept maps zijn later nog overgezet naar en aangepast in het tekenprogramma Paint Shop Pro.

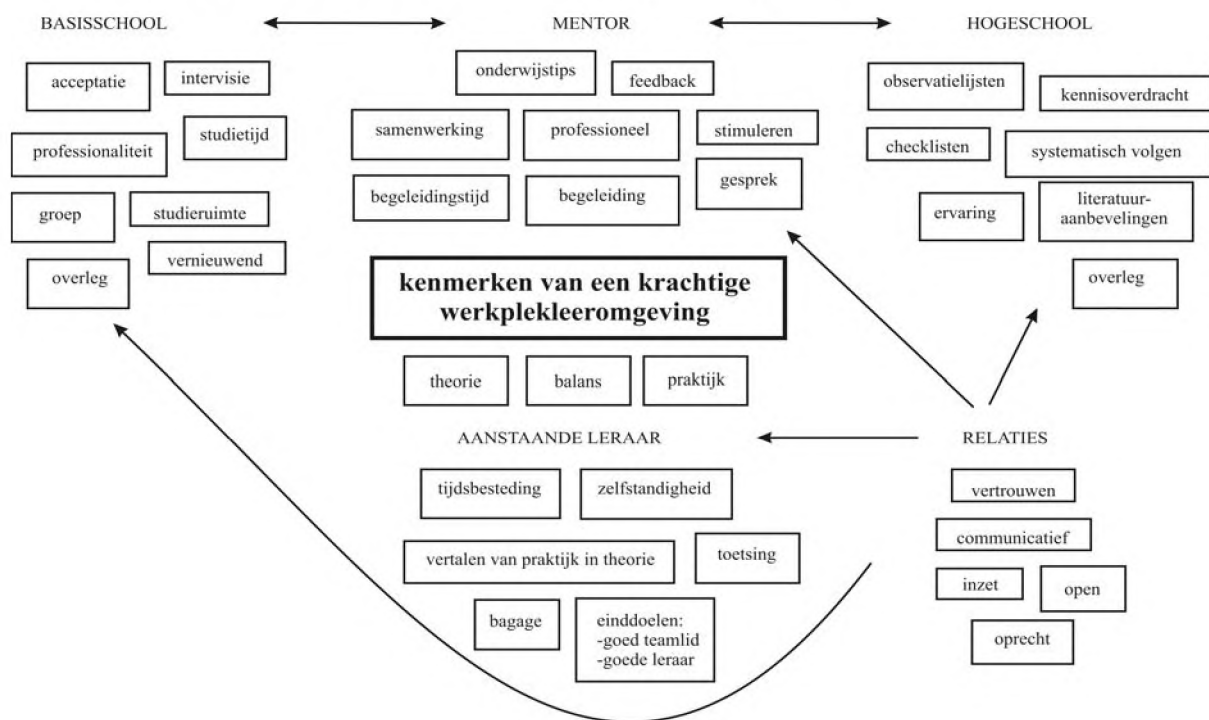
Van alle begrippen die in de concept maps voorkomen is tevens een overzichtstabel gemaakt. De notulen, de bandopname van de presentaties en discussies en de toelichtingen die elke groep op de flap-overs heeft geschreven, worden gebruikt bij het interpreteren van deze begrippen. In een volgende stap wordt een samenvattend overzicht gemaakt van de acht concept maps. In een laatste stap van de dataverwerking worden de concepten van de concept maps vergeleken op overeenkomsten en verschillen met de 18 uit de literatuur afgeleide kenmerken. Tenslotte werd 'peer debriefing' toegepast (Wester & Peters, 2004) om de validiteit van de verkregen interpretaties en conclusies te borgen. Daartoe zijn de concepten, de interpretatie ervan en de hieruit afgeleide categorieën uitvoerig besproken met de drie leden van de onderzoeksgroep.

3.2 Resultaten

In totaal zijn uit beide groepen deelnemers acht concept maps verkregen, drie van de praktijk- en vijf van de expertdeelnemers. In de volgende twee paragrafen beschrijven we de resultaten van de concept mapping van de groep praktijkdeelnemers en van de expertgroep. In paragraaf 3.2.3 vergelijken we de resultaten van de concept maps met die van de literatuurstudie.

3.2.1 Resultaten concept maps praktijkdeelnemers

Bij de drie concept maps van de praktijkdeelnemers zijn, met behulp van de bandopnamen van de plenaire groepsbespreking en de genotuleerde toelichtingen op de concepten, de concepten van de afzonderlijke maps herleid tot in totaal 37 verschillende concepten. Deze concepten zijn geordend tot een gezamenlijke map. Zie Figuur 3.1.



Figuur 3.1 Samenvattende concept map van de praktijkdeelnemers.

Zoals uit de figuur is af te leiden werden de 37 concepten in vijf samenhangende clusters van concepten gegroepeerd. Bij deze ordening bleken de praktijkdeelnemers drie clusters concepten te onderscheiden. Deze hingen samen met drie verschillende perspectieven. Eén cluster concepten was opgesteld vanuit het perspectief van de basisschool en één vanuit de hogeschool, met daartussen concepten die betrokken waren op mentoring als verbindende schakel. Vervolgens bleek een vierde groep concepten toegespitst te zijn op het leren onderwijzen van de aanstaande leraar, terwijl een afzonderlijk onderscheiden vijfde groep met alle vier de voorgaande groepen in verbinding werd gebracht. De concepten daarvan werden door met name de aanstaande leraren geduid als de conceptgroep 'relaties'. De pijlen bij de groep 'relaties' verwijzen naar het belang van communicatie, vertrouwen en een open, authentieke relatie tussen de diverse betrokkenen. Daarnaast komen 'theorie', 'balans' en 'praktijk' als afzonderlijke concepten naar voren. Met behulp van de bandopnamen en de genotuleerde toelichtingen op de concepten en de ordening ervan in de concept maps, zijn de concepten van de praktijkdeelnemers zowel als die van de expertgroep, uitgewerkt en in een overzichtstabel opgenomen. Deze overzichtstabel is te groot om in dit proefschrift op te nemen. Per deelnemersgroep is daarom een afzonderlijke tabel gemaakt met de kern van elk concept. Voor de praktijkdeelnemers is dit resultatenoverzicht weergegeven in Tabel 3.1.

De omschrijvingen van de concepten zijn nog vergeleken met de kenmerken die uit de literatuur werden afgeleid. Het nummer in de laatste kolom van de tabel verwijst naar het overeenkomstige kenmerk uit de literatuurstudie.

Tabel 3.1 *Concepten uit de concept maps van de groep praktijkdeelnemers gerelateerd aan de kenmerken uit de literatuurstudie.*

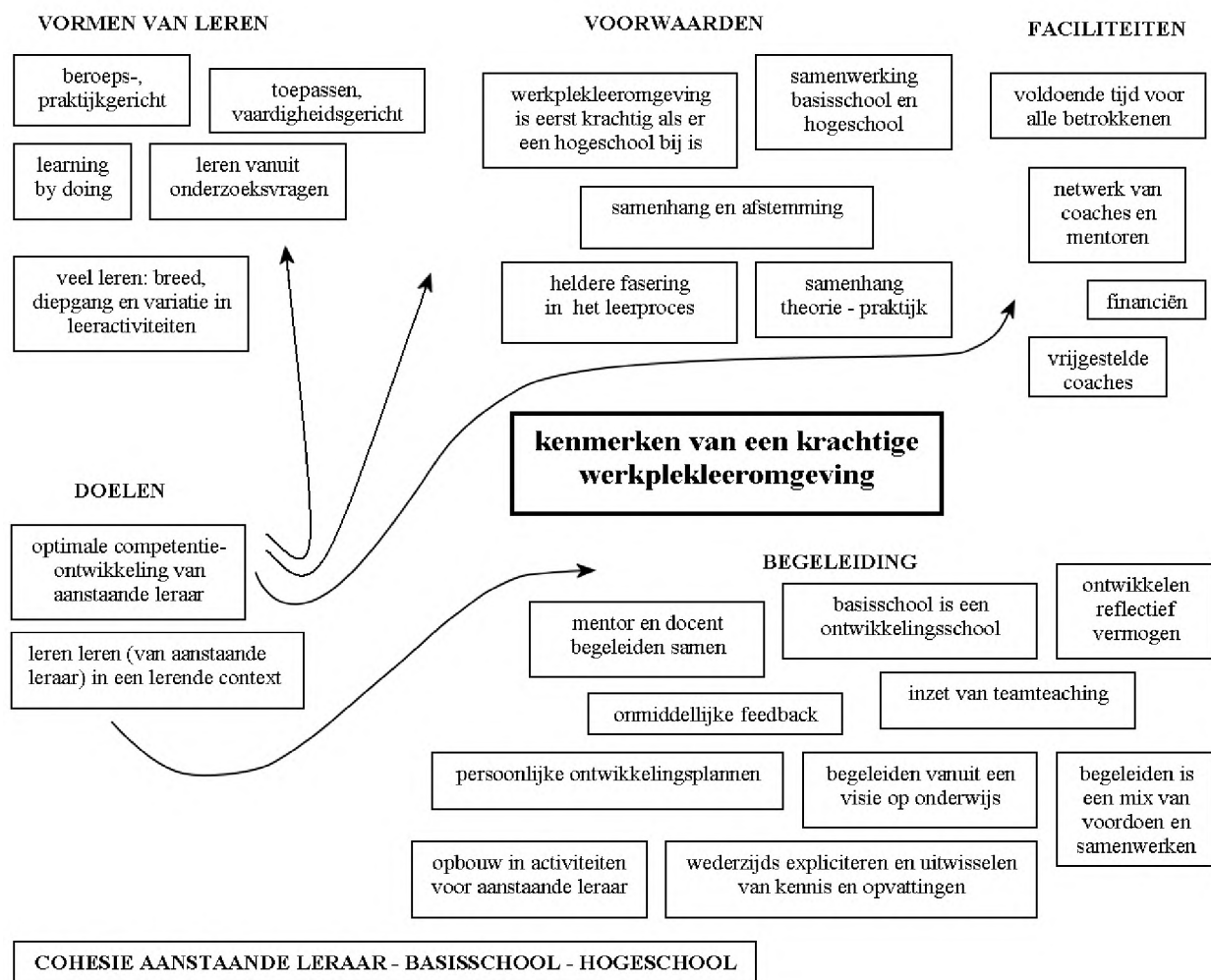
Groepering	Concepten	Omschrijving van de concepten ¹	Lit.nr. ²
basisschool	acceptatie	Directie en leraren nemen de aanstaande leraar op in het team (acceptatie).	3
	intervisie	De aanstaande leraar krijgt intervisie (hier wordt mentoring en coaching bedoeld) van de mentor en de directie van de basisschool.	14
	professionaliteit	Op de basisschool wordt door en van elkaar geleerd. Voor de mentor is sprake van op mentoringsvaardigheden gerichte scholing.	5 + 6
	studietijd	De directie geeft de aanstaande leraar gelegenheid tot studie.	8
	studieruimte	Op de basisschool is een studieruimte en zijn middelen beschikbaar.	11
	groep	De betreffende groep moet geschikt zijn om de aanstaande leraar tot activiteit uit te nodigen. De aanstaande leraar mag fouten maken en krijgt de ruimte om te experimenteren.	4
	vernieuwend overleg	Er is modern onderwijs met recente methodes. <i>Mogelijkheid en tijd bestaan voor overleg met collega's en directie.</i>	5
mentor	onderwijstips	De mentor zorgt voor tips en adviezen over het leerproces, de communicatie met leerlingen en de evaluatie van leerlingenresultaten.	14
	feedback	De aanstaande leraar krijgt feedback op zijn functioneren. De mentor (en docent) laat de aanstaande leraar reflecteren op opgedane ervaringen.	14+16
	samenwerking	De mentor zorgt voor samenwerkingsmogelijkheden.	4
	professioneel	De mentor is een vakman, waar de aanstaande leraar van kan leren.	14
	stimuleren	De mentor stimuleert de aanstaande leraar activiteiten te ondernemen.	4
	begeleidingstijd	De mentor besteedt tijd aan de aanstaande leraar.	8
	begeleiding	De mentor begeleidt de aanstaande leraar systematisch.	14
	gesprek	De mentor voert voor- en nagesprekken met de aanstaande leraar.	14
hogeschool	observatielijsten	<i>Deze lijsten zijn bestemd om vooruitgang systematisch vast te leggen.</i>	
	kennisoverdracht	Die kennis wordt overgedragen waar de aanstaande leraar om vraagt.	12
	checklisten	<i>Checklisten zijn beschikbaar om vooruitgang systematisch vast te leggen.</i>	
	systematisch volgen	<i>De vooruitgang van de aanstaande leraar wordt systematisch gevolgd en vastgelegd. Adequate toetsinstrumenten worden daarbij ingezet.</i>	
	literatuur-aanbevelingen	Wanneer gewenst zorgt de hogeschool voor literatuuraanbevelingen die de aanstaande leraar benut voor zijn persoonlijke ontwikkelingsplannen.	12
	ervaring	Met praktijkervaring(en) en aanwezige kennis van de aanstaande leraar wordt rekening gehouden.	12
	overleg	<i>Er zijn mogelijkheden en tijd voor overleg met de docent.</i>	
balans	theorie-praktijk	Theorie en praktijk komen in evenwichtige mate aan bod.	1
aanstaande leraar	tijdsbesteding	De aanstaande leraar (zij-instromer in de opleiding) moet versneld en effectief leren om binnen twee jaar aan de startbekwaamheidseisen te voldoen.	17
	zelfstandigheid	De aanstaande leraar ontplooit steeds meer zelfstandig initiatieven.	7
	vertalen van praktijk in theorie	De aanstaande leraar heeft te maken met voor het leraarsberoep kenmerkende situaties. Hij vertaalt de praktijk naar de theorie en andersom.	13+1
	bagage	De elders verworven competenties worden benut in het leerwerktraject.	12
	einddoelen	Einddoelen voor de aanstaande leraar: een goede leraar en goed teamlid.	17
	toetsing	<i>De aanstaande leraar maakt zijn tussentijdse vorderingen zichtbaar.</i>	
	relaties	Relaties hebben hun basis in wederzijds vertrouwen.	3
	vertrouwen	Er is een goede samenwerking en onderlinge communicatie.	3
	communicatief	Alle betrokkenen laten inzet zien en stimuleren elkaar.	4
	inzet	Er is een open relatie tussen alle betrokkenen.	3
	open	De relatie tussen alle betrokkenen is oprecht.	3
	oprecht		

¹ Cursief weergegeven omschrijvingen zijn van concepten die niet in de literatuur zijn aangetroffen.

² Voor een vlotte vergelijking is het volgnummer uit Tabel 3.3 gebruikt.

3.2.2 Resultaten concept maps expertdeelnemers

Aan de workshop op het Veloncongres nam een expertgroep deel van in totaal 30 personen. Zij werkten in vijf groepen van zes personen aan hun concept maps. In Figuur 3.2 is eerst weer een algehele concept map gegeven die de samengevoegde resultaten uit de vijf afzonderlijke concept maps van deze deelnemers toont.



Figuur 3.2 Samenvattende concept map expertdeelnemers.

In totaal werden uit de vijf concept maps 27 concepten afgeleid. Mede op basis van de genotuleerde uitspraken konden deze concepten worden gegroepeerd tot een vijftal clusters van samenhangende concepten en één op zichzelf staand concept.

Uit de genotuleerde toelichtingen werd afgeleid dat de vier clusters a) 'vormen van leren', b) 'voorwaarden', c) 'faciliteiten' en d) 'begeleiding' volgens de deelnemers als het ware werden aangestuurd door de concepten uit het vijfde cluster 'doelen'.

In de concept map van Figuur 3.2 is dit aangegeven met pijlen die lopen van het cluster doelen naar deze vier clusters. De deelnemers uit de expertgroep benadrukten dat de doelen richtingbepalend zijn voor de inhoud en vorm van krachtige werkplekleeromgevingen. Daarnaast bleken de deelnemers nog een op zichzelf staand concept te onderscheiden dat is geformuleerd als 'cohesie van aanstaande leraar, basisschool en hogeschool'. Uit de uitspraken van de deelnemers bleek dat dit concept betrekking had op afspraken tussen de aanstaande leraar, de basisschool en de hogeschool over het leerwerktraject.

In Tabel 3.2 is op basis van de genotuleerde toelichtingen voor de expertgroep een korte omschrijving van elk concept gegeven. Ook nu zijn deze omschrijvingen vergeleken met de kenmerken die uit de literatuur werden afgeleid.

Tabel 3.2 *Concepten uit de concept maps van de expertgroep gerelateerd aan de kenmerken uit de literatuurstudie.*

Groepering	Concepten	Omschrijving van de concepten ¹	Lit.nr. ²
Vormen van leren	learning by doing	De aanstaande leraar kan leren onderwijzen door daadwerkelijk praktijkgerichte ervaring in voor het beroep kenmerkende situaties.	13
	beroeps-, praktijkgericht	In de werkplekleeromgeving krijgt de aanstaande leraar te maken met voor het leraarsberoep kenmerkende situaties.	13
	kennis toepassen, vaardigheidsgericht	De aanstaande leraar doet ervaring op in authentieke situaties, waarbij hij leert van kritische, kenmerkende situaties.	13
	leren vanuit onderzoeksvragen veel leren: breed, diepgang en variatie in leeractiviteiten	De mentor en docent bieden de mogelijkheid tot reflectie over opgedane (onderzoeks)ervaringen. Wat betreft de 'breedte' van de werkplek biedt de werksituatie de mogelijkheid om taken en problemen aan te pakken die representatief zijn voor het leraarsberoep. Voor de aanstaande leraar is er de mogelijkheid geleidelijk aan steeds meer zelfstandig initiatieven te ontplooien.	16 13
Voorwaarden	heldere fasering in het leerproces	Binnen de werkplekleeromgeving is gezorgd voor een samenhangend en op de aanstaande leraar afgestemd aanbod	2
	samenhang en afstemming	Binnen de werkplekleeromgeving is gezorgd voor een aanbod dat een continu leerproces bevordert.	2+ 12
	samenhang theorie - praktijk	De werkplekleeromgeving voorziet in een aanbod gericht op een evenwichtige samenhang tussen theorie en praktijk.	1
	samenwerking basisschool en hogeschool	Voor het leren en werken binnen de werkplekleeromgeving zijn afspraken gemaakt tussen de basisschool en de hogeschool. Alle betrokkenen leren van en met elkaar.	5 +
	werkplekleeromgeving is eerst krachtig als er een hogeschool bij is	Het leren en werken binnen de werkplekleeromgeving is gebaseerd op afspraken tussen basisschool en hogeschool. De aanstaande leraar kan hulp en advies ook aan de hogeschool vragen.	10 4 +
			10
Faciliteiten	financiën	Voor het leren en werken binnen de werkplekleeromgeving zijn financiën beschikbaar bijvoorbeeld voor aanschaf van materialen.	8
	voldoende tijd voor alle betrokkenen	<i>Er is sprake van een doelmatige inzet van personele middelen voor het leren en werken van de aanstaande leraar.</i>	
	netwerk van coaches en mentoren	Binnen de werkplekleeromgeving zijn voor het team van leraren/docenten mogelijkheden voor interactie met collega's.	6
	vrijgestelde coaches	<i>Er is sprake van een doelmatige inzet van personele middelen.</i>	
Cohesie		Er zijn afspraken tussen aanstaande leraar, basisschool en hogeschool.	10

Begeleiding	mentor en docent begeleiden samen	De begeleiding van de aanstaande leraar omvat een systematische coaching en mentoring van de aanstaande leraar.	14
	basisschool is een ontwikkelingsschool	Er is sprake van vernieuwingsactiviteiten binnen een open klimaat, waarbij eenieder betrokken is en zichzelf kan zijn.	3+5
	ontwikkelen reflectief vermogen	De mentor en docent bieden de aanstaande leraar de mogelijkheid tot regelmatige reflectie over opgedane ervaringen.	16
	onmiddellijke feedback	De begeleiding van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving omvat regelmatige voor- en nabesprekingen van activiteiten.	14
	inzet van teamteaching	Binnen de werkplekleeromgeving is in het team van leraren sprake van onderlinge ondersteuning en samenwerking.	6
	<i>persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP's)</i>	<i>In de werkplekleeromgeving werkt de aanstaande leraar met POP's. De ontwikkeling van de aanstaande leraar wordt systematisch gevolgd.</i>	
	begeleiden vanuit een visie op onderwijs	De begeleiding van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving omvat een systematische begeleiding van de aanstaande leraar en mentor, vanuit een visie.	14
	begeleiden is een mix van voordoen en samenwerken	De werkplekleeromgeving biedt een leerwerkklimaat waarbinnen de aanstaande leraar stimulerende voorbeelden krijgt aangeboden.	4
	opbouw in activiteiten voor aanstaande leraar	Binnen de werkplekleeromgeving is voor de aanstaande leraar gezorgd voor een opbouw in het aanbod dat een continu leerproces bevordert.	2
	wederzijds expliciteren en uitwisselen van kennis en opvattingen	Binnen de werkplekleeromgeving is in het team van leraren sprake van mogelijkheden voor interactie met collega's.	6
Doelen	leren leren (van aanstaande leraar) in een lerende context	De mentor en docent bieden de aanstaande leraar de mogelijkheid tot regelmatige reflectie over opgedane leerervaringen en een toenemende zelfverantwoordelijkheid voor zijn eigen leerproces.	7+16
	optimale competentieontwikkeling van aanstaande leraar	De ontwikkeling is doelgericht op welomschreven competenties. De werkplekleeromgeving gaat uit van het behalen van de startbekwaamheden.	17

¹ *Cursief weergegeven omschrijvingen zijn van concepten die niet in de literatuur zijn aangetroffen.*

² *Voor een vlotte vergelijking is het volgnummer uit Tabel 3.3 gebruikt.*

3.2.3 Vergelijking resultaten concept maps en literatuurstudie

Wanneer we de resultaten van de concept maps van de praktijkdeelnemers en de expertgroep met elkaar vergelijken, valt het verschil in perspectief op van waaruit deze deelnemers de concepten benoemen en ordenen. Zo bleken de praktijkdeelnemers nadruk te leggen op communicatieve, relationele en concreet-inhoudelijke concepten. Ze gebruikten daarvoor concepten die ze doorgaans in één woord uitdrukten.

De expertdeelnemers benadrukten vooral functionele en vormgevende concepten van de werkplekleeromgeving en gebruikten daarvoor concepten met één tot tien woorden. Terwijl de praktijkdeelnemers rollen en taken van de bij de werkplekleeromgeving betrokken actoren duiden, conceptualiseerden de experts vanuit doelen, voorwaarden, faciliteiten, begeleiding en vormen van leren.

Voor het beantwoorden van deelvraag 1.2 (naar de verschillen en overeenkomsten tussen de praktijkinzichten van deze deelnemers en de theoretische noties uit de literatuur over de onderscheiden kenmerken), was het echter vooral nodig na te gaan welke kenmerken af waren te leiden op grond van de omschrijvingen van de verkregen concepten. De resultaten daarvan zijn uitgewerkt in de Tabellen 3.1 en 3.2.

Uit Tabel 3.1 is af te leiden dat 13 van de 18 kenmerken zowel in de concepten van de praktijkdeelnemers als in de literatuur naar voren komen (kenmerk 1, 3 t/m 8, 11 t/m 14, 16 en 17). De drie afzonderlijk benoemde concepten ‘theorie’, ‘balans’ en ‘praktijk’ bleken overeen te komen met het eerste literatuurkenmerk namelijk ‘in de werkplekleeromgeving bestaat een balans tussen theorie en praktijk’.

In Tabel 3.2 is het resultaat zichtbaar van de vergelijking van de concept maps van de expertgroep gerelateerd aan de kenmerken uit de literatuurstudie. Het overzicht uit die tabel laat zien dat in de concepten van de expertdeelnemers 14 van de 18 kenmerken uit de literatuurstudie herkenbaar waren (kenmerk 1 t/m 8, 10, 12 t/m 14 en 16). Het losstaande concept ‘cohesie van aanstaande leraar, basisschool en hogeschool’ bleek te relateren aan kenmerk 10 ‘de werkplekleeromgeving is op basis van samenwerkingsafspraken opgezet’.

De uitwerking van zes concepten van de praktijkdeelnemers en van drie concepten van de expertgroep bleek niet te relateren aan kenmerken gevonden in de literatuur. Van de zes concepten van de praktijkdeelnemers bleek tweemaal het concept ‘overleg’ deel uit te maken. De resultaten lieten zien dat dit concept eenmaal werd omschreven vanuit het perspectief van taken van de actoren van de basisschool, de andere keer vanuit het perspectief van de aanstaande leraar en hogeschool. Het ging daarbij vooral om het beschikbaar zijn van tijd en personeel voor overleg. Bij de expertgroep werden soortgelijke concepten genoemd namelijk ‘voldoende tijd’ en ‘vrijgestelde coaches’. Deze uitwerking van de concepten hebben te maken met een kenmerk dat we in de literatuur voor de inrichting van een werkplekleeromgeving niet aantreffen (zie Tabel 2.1 in § 2.2). We hebben dit kenmerk omschreven als ‘een doelmatige inzet van personele middelen’ om het leren onderwijzen van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving mogelijk te maken.

De praktijkdeelnemers noemden verder nog de concepten ‘observatielijsten’, ‘checklisten’, ‘toetsen’ en ‘systematisch volgen’. De omschrijving van dit laatste concept is eveneens aangetroffen bij de expertgroep die deze in één adem schaarde onder het werken met ‘persoonlijke ontwikkelingsplannen’. Ook deze uitwerkingen troffen we als kenmerk van de werkplekleeromgeving niet aan in de literatuur. Het ‘systematisch volgen van de ontwikkeling’ van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving hebben we daarom als twintigste kenmerk toegevoegd.

In Tabel 3.3 is van de vergelijking tussen de concept maps van de praktijk- en expertdeelnemers met die uit de literatuurstudie een samenvattend overzicht gegeven.

Tabel 3.3 *Kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen uit de literatuur en uit de concept maps van een groep praktijk- en een groep expertdeelnemers.*

Nr.	Kenmerk	Literatuur	Praktijk- deelnemers	Expert- deelnemers
1.	In de werkplekleeromgeving bestaat een balans tussen theorie en praktijk.	•	•	•
2.	De werkplekleeromgeving zorgt voor een doorgaande lijn in het aanbod.	•		•
3.	De werkplekleeromgeving is emotioneel veilig en inspirerend.	•	•	•
4.	De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een uitdagend en stimulerend leerwerkklimaat.	•	•	•
5.	Binnen de werkplekleeromgeving is sprake van een lerende organisatie.	•	•	•
6.	Binnen de werkplekleeromgeving is sprake van voortdurende professionalisering.	•	•	•
7.	De werkplekleeromgeving biedt mogelijkheden voor een geleidelijke overgang naar zelfsturend leren en werken.	•	•	•
8.	De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een gerichte facilitering en prioritering.	•	•	•
9.	De werkplekleeromgeving kent een doordacht en functioneel gebruik van ICT-mogelijkheden.	•		
10.	De werkplekleeromgeving is op basis van samenwerkingsafspraken opgezet.	•		•
11.	De werkplekleeromgeving is up-to-date, compleet en rijk aan middelen.	•	•	
12.	Het aanbod in de werkplekleeromgeving is afgestemd op de leerbehoeften van de aanstaande leraar.	•	•	•
13.	De werkplekleeromgeving bevat kritische voor het leraarsberoep kenmerkende situaties.	•	•	•
14.	De werkplekleeromgeving kent een adequate mentoring en coaching.	•	•	•
15.	De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door 'ownership'.	•		
16.	De werkplekleeromgeving omvat stimulansen tot ontwikkeling van de zelfevaluatie en het competentiegevoel van de aanstaande leraar.	•	•	•
17.	De werkplekleeromgeving is gericht op persoonlijke ontwikkeling en groei naar de startbekwaamheden.	•	•	•
18.	Binnen de werkplekleeromgeving bestaat afstemming tussen de virtuele en fysieke functies.	•		
19.	In de werkplekleeromgeving is gezorgd voor een doelmatige inzet van personele middelen.		•	•
20.	In de werkplekleeromgeving is sprake van het systematisch volgen van de ontwikkeling.		•	•

Uit het overzicht is tenslotte nog zichtbaar dat in totaal 12 kenmerken die uit de literatuur kwamen, ook herkenbaar waren in de uitwerkingen van de concept maps van de praktijk- zowel als in die van de expertdeelnemers.

Van drie kenmerken die uit de literatuurstudie wel naar voren kwamen werden bij de praktijk- noch bij de expertdeelnemers concepten aangetroffen. Het betrof hier twee kenmerken die direct of indirect gerelateerd zijn aan het toepassen van mogelijkheden uit de informatie en communicatietechnologie (kenmerken 9 en 18). De derde heeft betrekking op 'ownership' (kenmerk 15). Van drie kenmerken werden bij de praktijk- of bij de expertdeelnemers geen concepten aangetroffen (kenmerken 2, 10 en 11). De conclusies die naar aanleiding hiervan getrokken kunnen worden zijn het onderwerp van de volgende paragraaf.

3.3 Conclusies

In de empirische verkenning stonden twee deelvragen centraal:

- 1.1 Welke kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen onderscheiden de bij de opleiding van leraren betrokken deelnemers?*
- 1.2 Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de kenmerken afkomstig van beide deelnemersgroepen en de literatuur?*

Op basis van de onderzoeksresultaten concluderen we in antwoord op de eerste deelvraag naar de kenmerken, dat we thans beschikken over een overzicht met concepten dat een voor het empirisch onderzoek bruikbaar eerste beeld geeft van de kenmerkende eigenschappen van werkplekleeromgevingen. Dit beeld lijkt bovendien al redelijk betrouwbaar omdat nadere analyse liet zien dat er sprake is van meer overeenkomsten dan verschillen in de resultaten tussen de beide deelnemersgroepen en de literatuur. Daarmee is tevens het algemene antwoord op de tweede deelvraag, naar de overeenkomsten en verschillen, gegeven. De concept mappings leverden tevens groeperingen van de kenmerken op die we kunnen gebruiken voor de onderwerpen en de ordening daarvan bij het opstellen van de vragen voor de interviewgids. De concepten die we verkregen uit de omschrijvingen van de kenmerken zijn geschikt om te gebruiken als ‘sensitizing concepts’ bij de analyses van de transcripties van de interviews.

Hoewel het verkregen overzicht een redelijk compleet eerste beeld biedt van de verkregen kenmerken, zijn er wel enige aanvullende opmerkingen bij te plaatsen. Een eerste opmerking betreft de invulling van het kenmerk ‘mentoring en coaching’. Dit kenmerk wordt vanuit alle drie de bronnen benadrukt als voorwaarde voor het succesvol leren onderwijzen binnen de context van werkplekleeromgevingen. Zowel de praktijk- als de expertdeelnemers beschouwen in het bijzonder de mentor als cruciale persoon in het werkplekleren en zien de mentor als model. De praktijkdeelnemers benadrukken met name de diverse begeleidingsrollen van de mentor die uiteenlopen van model, coach, adviseur en contactpersoon tussen de partnerschool en lerarenopleiding. Het wederzijds expliciteren van (praktijk)kennis en opvattingen wordt door de expertdeelnemers benadrukt als een belangrijke manier om van elkaar te kunnen leren. Dit ondersteunt onze conclusie uit de literatuurstudie dat mentoring een potentieel krachtig kenmerk van de werkplekleeromgeving is en dat specifieke aandacht voor dit kenmerk waardevolle aanvullende informatie kan opleveren.

Opvallend zijn de drie kenmerken die wel uit de literatuurstudie naar voren kwamen, maar waarover we geen gegevens aantreffen in de concept maps van de praktijk- en expertdeelnemers. Alhoewel beide bij werkplekleren betrokken doelgroepen de persoonlijke ontwikkeling van de aanstaande leraar noemen, komen ‘ownership’ (kenmerk 15) of vergelijkbare begrippen niet expliciet in de door hen gebruikte concepten naar voren. Dit resulteert in een wezenlijk verschil met de literatuur waar we juist een vrij sterke nadruk aantreffen op het belang van eigenaarschap van het eigen leren.

Wat de reden kan zijn dat we in de concept mappings geen indicaties voor dit kenmerk aantreffen is onduidelijk. We vermoeden dat dit kan samenhangen met het in de groepen gekozen perspectief. De concepten uit de concept map van de expertgroep bleken van een hoog abstractieniveau te zijn met een conceptueel perspectief dat vooral vanuit het opleiden en de beide partners werd aangestuurd.

Hoewel de concepten van de praktijkdeelnemers in aanzienlijk concretere bewoordingen waren geformuleerd bleken ook hier vormgevings- en functiekenmerken in de meerderheid. Bij geen van de groepen was het perspectief van de aanstaande leraar duidelijk aanwijsbaar. Dit kan een andere verklaring vormen voor het ontbreken van concepten gerelateerd aan 'ownership'. Daarbij plaatsen we overigens onmiddellijk de kanttekening dat 'ownership' ook betrokken kan zijn op elk van de overige bij de werkplekleeromgeving betrokken actoren. Concepten die betrekking hebben op de afstemming tussen de virtuele en fysieke functies (kenmerk 18) en een functioneel gebruik van ICT-mogelijkheden (kenmerk 9) worden evenmin aangetroffen. Deze twee kenmerken lijken voor de beide groepen daarmee evenmin eigenschappen te representeren van krachtige werkplekleeromgevingen. Van twee kenmerken werden in de literatuur geen, maar bij zowel de praktijk- als bij de expertdeelnemers in de concept maps wel concepten aangetroffen. Beide groepen deelnemers benadrukken in deze concepten elementen die betrekking hadden op faciliterende condities (kenmerk 19) en op het systematisch volgen van de ontwikkeling van de aanstaande leraar (kenmerk 20). Uit de notulen concluderen we dat zowel de praktijk- als de expertdeelnemers mentoring en coaching zagen als cruciale eigenschappen van de werkplekleeromgeving. Daarbij benadrukten ze voldoende beschikbare tijd voor mentoring en coaching als een belangrijke conditie. Zij duiden ook op de noodzakelijke financiële voorzieningen die nodig zijn om begeleidingstijd en het aanschaffen van voldoende leermiddelen mogelijk te maken. Deze resultaten ondersteunen de eerdere beslissing bij mentoring specifiek aandacht te besteden aan de beschikbare en de feitelijk bestede tijd.

De onderzoeksmethode. Om de deelvragen te beantwoorden bleek de gekozen onderzoeks aanpak met de techniek concept mapping adequaat. We hebben de ecologische validiteit geborgd door te kiezen voor een triangulerende aanpak in de dataverzameling. Dit hebben we gedaan door twee verschillende groepen deelnemers concept maps te laten maken. De deelnemers waren elk vanuit hun eigen rol, taken en verantwoordelijkheden betrokken bij leren onderwijzen in werkplekleeromgevingen.

De begripsvaliditeit van de verkregen interpretaties en conclusies hebben we geborgd door 'peer debriefing' toe te passen met de leden van de onderzoeksgroep. Het geheel overziend zijn we van mening dat inmiddels op verantwoorde wijze een aantal relevante kenmerken voor een krachtige werkplekleeromgeving is geïdentificeerd.

Een punt van aandacht voor het ontwerp van het conceptueel analytisch kader is dat niet alle kenmerkomschrijvingen van gelijk niveau zijn. Daarnaast hebben sommige kenmerken te maken met condities voor een werkplekleeromgeving zoals facilitering en prioritering (kenmerk 8) en het gebruik van ICT (kenmerk 9). Andere kenmerken zoals mentoring en coaching (kenmerk 14) en zorgen voor ownership (kenmerk 15) hebben betrekking op begeleiding. In de volgende fasen van het onderzoek zullen we proberen om de verkregen kenmerken nader te ordenen.

Mede op grond van het gegeven dat vooral sprake was van overeenstemming in de kenmerken uit de literatuur en uit de empirische verkenning, is onze slotconclusie dat de begrippen en omschrijvingen uit de nu verkregen 20 kenmerken bruikbare uitgangspunten opleveren voor de analyses uit het empirisch onderzoek. We kunnen deze begrippen en omschrijvingen gebruiken als 'sensitizing concepts' voor de opbouw van de trefwoorden ten behoeve van het coderingssysteem voor de analyses van de interviews in de nu volgende meervoudige casestudy.

OP ZOEK NAAR KENMERKEN VAN KRACHTIGE WERKPLEKLEEROMGEVINGEN, CASE 1

In dit hoofdstuk bespreken we het onderzoek in de eerste case van de meervoudige casestudy. De begrippen en omschrijvingen uit de literatuurstudie en de empirische verkenning dienen als ‘sensitizing concepts’ voor het coderingssysteem bij de kwalitatieve analyses van de interviews uit de eerste case. De interviews zijn gericht op de kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs. Ze zijn afgenomen bij deelnemers die direct waren betrokken bij de inrichting en uitvoering van dergelijke werkplekleeromgevingen. Deze actoren vervulden binnen de werkplekleeromgeving verschillende rollen en taken en waren afkomstig uit de drie actorgroepen: basisschool (bas), aanstaande leraren (asl) en hogeschool (hos). Voor de analyses van de interviewdata uit de eerste case maken we gebruik van de fasering en procedures uit de gefundeerde theoriebenadering (‘grounded theory’, Glaser & Strauss, 1976; Strauss & Corbin, 1990; Swanborn, 1994; Wester & Peters, 2004). Deze ‘grounded theory’ benadering is bij uitstek geschikt om het te ontwikkelen coderingssysteem stapsgewijs op te bouwen op basis van systematisch verkregen en geanalyseerde empirische gegevens (§ 1.3).

Van de eerste onderzoeksvraag naar de kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs (§ 1.2) is, naast de beide deelvragen uit het voorgaande hoofdstuk, voor het onderzoek in de meervoudige casestudy nog een derde deelvraag afgeleid:

1.3 Welke kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen onderscheiden de bij de werkplekleeromgeving betrokken actoren?

Tevens onderzoeken we welke van die kenmerken een werkplekleeromgeving mogelijk tot een krachtige omgeving kunnen maken voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs. Daartoe is als tweede onderzoeksvraag geformuleerd:

2. Welke van deze kenmerken maken in de perceptie van de actoren een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving?

4.1 Context case 1

Om te kunnen voldoen aan de vraag naar meer flexibele opleidingstrajecten startte de pedagogische hogeschool De Kempel in augustus 2001 een experimenteel ‘Professional Development School’ (PDS)-project. In de eerste case werd de werkplekleeromgeving samen met een basisschool als pilot voor het PDS-project van de hogeschool opgezet voor twee zijinstromende aanstaande leraren. De hogeschool en de betreffende partnerschool ondertekenden een overeenkomst waarin zij aangaven gezamenlijk zorg en verantwoordelijkheid te willen dragen voor de inhoud en vormgeving van het PDS-project.

In deze overeenkomst is eveneens de financiële bijdrage vastgelegd die de partnerschool per aanstaande leraar per schooljaar ontvangt van de hogeschool. De hogeschool en partnerschool in dit pilotproject hadden nog geen ervaring met ‘opleiden en leren op de werkplek’. Op de partnerschool werd het ontwerp van de werkplekleeromgeving in de praktijk ‘al doende’ uitgewerkt.

Tot het leerwerktraject werden twee vrouwelijke zij-instromende aanstaande leraren toegelaten. Beide kandidaten hadden een opleiding gevolgd voor en onderrichtservaring opgedaan in het voortgezet onderwijs. Ze gaven als motivatie aan dat ze na hun opleiding en enkele jaren ervaring in het voortgezet onderwijs, liever wilden werken met leerlingen in de leeftijdscategorie van het basisonderwijs. Om de opleiding als zij-instromer te kunnen gaan volgen hebben beiden hun betaalde baan opgezegd.

De in het project deelnemende partnerschool was op interconfessionele basis ingericht en maakte deel uit van een stichting voor katholiek en protestants-christelijk onderwijs in een grote stad in het zuiden van Nederland. Op de school was het Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid (GOA) van toepassing. De school kende twee locaties en telde ongeveer 360 leerlingen met zo’n 25 verschillende nationaliteiten verdeeld over 17 groepen en 35 leraren. Het bestuur van de school vormde het bevoegd gezag van 38 scholen voor basisonderwijs met ruim 1100 personeelsleden.

De deelnemende pedagogische hogeschool is een monosectorale hogeschool die is aangesloten bij een educatieve federatie van zeven zelfstandige lerarenopleidingen basisonderwijs. De hogeschool telde tijdens het onderzoek ongeveer 800 aanstaande leraren (waaronder vier zij-instromers) en 64 personeelsleden. In het hogeschoolbeleid stond de afstemming van theoretische kennis op de praktische ervaringen die de aanstaande leraren opdoen binnen reële contexten centraal. De hogeschool baseert haar onderwijs daarbij op inzichten over het ‘subjectief concept’ van de aanstaande leraar (Vreugdenhil, 2000).

In het schooljaar 2001-2002 zijn door twee hogeschooldocenten-coaches, de Commissie Onderwijs en de Examencommissie van de hogeschool, zogenaamde PDS-condities ontwikkeld. Deze condities zijn ingedeeld in drie categorieën te weten motivatie, kennis en vaardigheden en faciliteiten (zie Bijlagetabel A.1). Ze zijn bedoeld als referentiepunten dan wel als richtinggevende uitspraken voor de bij het leerwerktraject, betrokken personen en instellingen. In de eerste werkplekleeromgeving zijn ze bij de intake gebruikt als voorwaarden voor de toelating van aanstaande leraren tot het leerwerktraject.

De uitgangspunten voor het ontwerp van de eerste werkplekleeromgeving waren afgeleid van een constructivistische en ontwikkelingsgerichte visie op opleiden zoals beschreven door Vreugdenhil (2000). In deze visie vormt de ontwikkeling van de aanstaande leraar het uitgangspunt voor de invulling en uitvoering van het leerwerktraject in de werkplekleeromgeving. Er wordt getracht praktijk en theorie te verbinden in de ontwikkeling van het subjectief concept van de aanstaande leraar tot een werkconcept (zie § 2.2). Verder gaat de uitvoering zoveel mogelijk uit van de principes van het realistisch opleidingsonderwijs (Korthagen, 1998).

Dit realistisch opleidingsonderwijs kent een probleemgeoriënteerde aanpak doordat het uitgaat van concrete praktijkproblemen en concerns in reële contexten zoals de (aanstaande) leraren die ervaren. Cruciaal is het bevorderen van systematische reflectie door de (aanstaande) leraar in het bijzonder gerelateerd aan de integratie van theorie en praktijk en aan de integratie van verschillende disciplines.

Richtinggevend voor alle bij de inrichting van de werkplekleeromgeving betrokken deelnemers is dat de aanstaande leraren gaan voldoen aan de startbekwaamheidseisen. Een leidraad voor de partners binnen de werkplekleeromgeving is daarbij het 'Kwaliteitskader II' (Denters et al., 2001). Dit kader omvat uitgewerkte ontwikkelingslijnen voor aanstaande leraren basisonderwijs. Deze ontwikkelingslijnen worden ook wel omschreven als 'kerncompetenties' (Denters et al., 2001). Aan deze lijnen liggen de eisen voor de startbekwaamheid ten grondslag waaraan elke beginnend leraar basisonderwijs dient te voldoen (SLO-VSLPC, 1997). Voor de hier ingerichte werkplekleeromgeving is een doelstelling dat de aanstaande leraren in anderhalf tot hooguit twee jaar voldoen aan de eisen voor de startbekwaamheid als beginnend leraar basisonderwijs (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, 1999). De variatie wat betreft inhoud en duur van de opleiding zijn daarbij afhankelijk van elders of eerder verworven competenties. De verschillen tussen deze competenties en de startbekwaamheidseisen waren bepalend voor de inhoud van het onderwijsarrangement tussen de aanstaande leraar, de partnerschool en de hogeschool. Deze verschillen werden vastgesteld in de assessmentprocedure en keerden als aandachtspunten terug in de persoonlijke ontwikkelingsplannen.

Een belangrijk voortvloeisel van de hiervoor aangegeven visie is dat het leren onderwijzen plaatsvindt binnen sociale interactie (Tigchelaar, 2003). Om deze interactie te bevorderen is ervoor gekozen om tenminste twee aanstaande leraren binnen de werkplekleeromgeving tezamen op een partnerschool te laten deelnemen aan het leerwerktraject. De sociale interactie kan zich dan naast de mentoring, onder meer concretiseren in de vorm van collegiale coaching. Deze peer coaching tussen de twee aanstaande leraren vindt op informele wijze plaats wanneer daaraan behoefte bestaat.

De werkplekleeromgeving was zo ingericht dat deze in het eerste schooljaar vier dagen en in het tweede jaar vijf dagen omvatte. Daarvan waren in het eerste jaar twee dagen en in het tweede schooljaar tweeënhalve dag bestemd voor het lesgeven aan de klas. De andere dagen stonden in het teken van gesprekken met mentor, teamleden en coach, voorbereiding, verwerking en studie. In het eerste schooljaar was de vijfde dag aan de aanstaande leraar zelf.

Voor de begeleiding is elke aanstaande leraar gekoppeld aan een ervaren leraar van de partnerschool. Deze leraar fungeert als mentor. Mentor en aanstaande leraar verzorgen samen het onderwijs aan één groep. Na een jaar krijgt elke aanstaande leraar een nieuwe groep én daarmee (doorgaans) tevens een nieuwe leraar-mentor toegewezen. Reflectie en feedback worden vastgelegd in het portfolio waar ook het persoonlijk ontwikkelingsplan deel van uit maakt (Driessen, Beijaard, Tartwijk & Vleuten, 2002). In het persoonlijk ontwikkelingsplan leggen de aanstaande leraren, gewoonlijk voor een periode van zes tot acht weken, de doelen vast evenals de wijze waarop ze deze denken te bereiken. Samengevat hebben de aanstaande leraren daarbij de stappen doorlopen zoals beschreven in Bijlagetabellen A.2 en A.3.

4.2 Methode van onderzoek

4.2.1 Deelnemers

Bij het empirisch onderzoek van de werkplekleeromgeving in de eerste case waren in totaal 12 actoren uit drie actorgroepen betrokken. Zij participeerden op vrijwillige basis in het onderzoek. De actorgroep ‘aanstaande leraar’ bestond uit twee vrouwelijke zij-instromende aanstaande leraren. De actorgroep ‘basisschool’ telde acht actoren, te weten drie groepsleraren, drie leraren-mentoren, de bovenschools manager (namens het bestuur) en de directeur van de basisschool. De actorgroep ‘hogeschool’ bestond uit de directeur onderwijs en een hogeschooldocent-coach tevens projectleider van het PDS-project. Deze deelnemers zijn als actoren direct betrokken bij zowel de inrichting als bij de uitvoering van de werkplekleeromgeving. Dit betekent dat zij zowel uitspraken konden doen over hun opvattingen en verwachtingen wat betreft de wenselijke inrichting van een werkplekleeromgeving, als over hun percepties ten aanzien van de feitelijke inrichting.

De onderzoeker is hogeschooldocent van de in het onderzoek beschreven hogeschool. Dit betekent dat wat de rol van de onderzoeker betreft, methodologisch de balans tussen objectiviteit en subjectiviteit van belang is (Wester & Peters, 2004). Daarom is ervoor gezorgd de onderzoeker in de case geen beleidsmatige of uitvoerende rol te laten spelen bij de inrichting van de onderzochte werkplekleeromgeving of bij de begeleiding en coaching daarbinnen. Naast het borgen van onafhankelijkheid wordt hiermee tegemoet gekomen aan het objectiviteitsbeginsel. Objectiviteit verwijst in dit geval naar de deelname-distantiebalans en het rolnemingsbeginsel (Smaling, 1990). De deelname-distantiebalans vereist van de onderzoeker een middenweg tussen te grote afstandelijkheid en te grote betrokkenheid. Rolneming impliceert het innemen van een ‘actors point of view’ (Cobb, 1987). Een voor het onderzoek geschikte rolneming voorkomt enerzijds te grote afstandelijkheid. Anderzijds kan het bewust innemen van een ‘actors point of view’ zorgen voor een voldoende betrokkenheid. In dit onderzoek is tevens gezorgd voor afwisseling van deelname en distantie. Daartoe heeft de onderzoeker als observator tijdens het leerwerktraject deelgenomen aan de bijeenkomsten van coaches, mentoren en aanstaande leraren. Dit maakte het mogelijk de ontwikkelingen binnen het leerwerktraject nauwgezet en rechtstreeks te volgen.

4.2.2 Dataverzameling

Bij deze 12 direct bij de werkplekleeromgeving betrokken actoren zijn interviews afgenomen. Deze afname was gepland zowel aan het begin (juni 2001) als aan het einde (februari 2003) van het leerwerktraject zodat in totaal 24 interviews werden afgenomen.

Om de betrouwbaarheid waarmee de data worden verkregen te bevorderen zijn de interviews door de onderzoeker zelf afgenomen. Vanwege het exploratieve karakter van de eerste case kenden de interviews een semi-gestructureerde opzet (Swanborn, 1994). De volgorde en de exacte formulering van de te bevragen onderwerpen liggen bij een dergelijke opzet niet op voorhand vast. Om de werkwijze transparant te maken en om te borgen dat in elk interview dezelfde onderwerpen aan de orde komen is voorafgaand aan de afname een ‘interviewguide’ samengesteld (Bartelds et al., 1989; Jansen & Joostens, 1998).

De te bevragen onderwerpen uit de guide zijn gebaseerd op de onderzoeksvragen zowel als op de resultaten van de literatuurstudie en de empirische verkenning naar de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen.

Deze aanpak resulteerde in een interviewguide die de volgende topics omvatte (zie Bijlagetabel B.1):

- definiëring van een (krachtige) werkplekleeromgeving (omschrijving en kenmerken);
- voorwaarden voor een krachtige werkplekleeromgeving;
- vereisten aan kennis, vaardigheden en houding van de bij de werkplekleeromgeving betrokken actoren;
- rollen en taken van de bij de werkplekleeromgeving betrokken actoren;
- faciliteiten die voor de inrichting van de werkplekleeromgeving nodig zijn;
- visie op onderwijs en leren onderwijzen.

Door binnen de topics van de interviewguide gebruik te maken van vooraf opgestelde neutrale vragen is getracht ongewenste beïnvloeding door de interviewer zo veel mogelijk uit te sluiten. In de opzet van de interviewguide is er bij de verschillende gesprekstopics rekening mee gehouden dat de actoren naast uitspraken over de wenselijke inrichting ook de feitelijke situatie aan de orde kunnen stellen. Voor de actoren uit de eerste case was het inrichten van een werkplekleeromgeving echter nieuw. Daarom is besloten het onderscheid tussen de wenselijke en feitelijke inrichting niet expliciet aan de orde te stellen.

Om de ecologische validiteit zo groot mogelijk te laten zijn, werden de interviews afgenomen op de werkplek van de geïnterviewden. Voor elk interview was één tot anderhalf uur uitgetrokken. Alle interviews zijn op band opgenomen.

Om de validiteit van de beschrijvingen van de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen te vergroten behoorde daartoe een triangulerende aanpak in de dataverzameling waarbij gezorgd is:

- actoren te laten deelnemen vanuit drie verschillende actorgroepen; elk vanuit hun eigen rol, taken en verantwoordelijkheden;
- de interviews af te nemen aan het begin en aan het einde van het leerwerktraject.

De interviews aan het einde van het leerwerktraject waren specifiek bedoeld om het aanvankelijke beeld van krachtige werkplekleeromgevingen te complementeren. Alle geïnterviewde actoren uit de eerste case hadden aan het begin géén en aan het einde van het traject ongeveer twee jaar leer- en werkervaring met de betreffende werkplekleeromgeving.

Om deze ervaring mee te nemen in de resultaatbeschrijving is voorafgaand aan het tweede interview de transcriptie van het eerste interview aan de geïnterviewde toegezonden. De respondenten hadden dan de gelegenheid hun eerder gedane uitspraken na te gaan en zichzelf af te vragen of de indertijd gedane uitspraken nog onveranderd geldig waren.

In de guide was voor het tweede interview een aanvullende vraag opgenomen die betrekking had op eventuele veranderingen in de uitspraken van de geïnterviewde: “Is je mening van toen, nu nog hetzelfde?” en “Kun je je antwoord toelichten?”. Ook door deze vragen te stellen versterken we de validiteit zowel als de betrouwbaarheid van het verkregen beeld van de kenmerken van een werkplekleeromgeving.

4.2.3 Dataverwerking

De instrumentatie en analyses. Van de bandopnamen zijn direct na elk interview transcripties gemaakt. Bandopnamen kunnen gelet op het doel, op verschillende manieren worden getranscribeerd. Hier zijn de transcripties bedoeld om codering en analyse van uitspraken door de onderzoeker mogelijk te maken. Daartoe kunnen de opnamen worden uitgewerkt in woordelijke of letterlijke transcripties. Bij woordelijke transcripties vindt tijdens de uitwerking een zekere interpreterende vertaalslag plaats om het gesproken woord in taalkundig correct geschreven woorden en zinnen om te zetten. Een letterlijke transcriptie kent deze vertaalslag niet en wordt alles wat is uitgesproken uitgewerkt, inclusief herhalingen, versprekingen en uitroepen. Om interpretatie van de tekst door de transcribent te vermijden is er voor gekozen zo letterlijk mogelijk te transcriberen. Elke uitgewerkte transcriptie is ter goedkeuring voorgelegd aan de betrokken deelnemer. Met deze werkwijze is een zo natuurgetrouw mogelijke weergave van elk interview geborgd. Op basis van de analyses van deze transcripties kan de beschrijving van de werkplekleeromgeving op een objectieve en betrouwbare wijze plaatsvinden (Maso & Smaling, 1998).

De transcripties zijn ingevoerd in het computerprogramma Kwalitan (versie 5.09, Peters, 2001; Wester & Peters, 1999), dat speciaal voor kwalitatief onderzoek is ontwikkeld (Hijmans & Peters, 2000). In Kwalitan vormt het segmenteren van de documenten in betekenisvolle eenheden de voorbereidende stap voor de analyses. Segmenten bestaan uit passages die worden gevormd door een samenhangend geheel van uitspraken (Wester & Peters, 2004). Ze bieden een context voor het interpreteren van uitspraken en bieden de mogelijkheid om later in de analyse inzicht te krijgen in het gelijktijdig voorkomen van codes. In dit onderzoek is ervoor gekozen om de segmenten zoveel mogelijk samen te laten vallen met de (hoofd)vragen van de interviews en de antwoorden daarop. Indien antwoorden erg lang waren, is zo'n antwoord ondergebracht in twee of meer segmenten, waarbij elk segment betrekking had op een specifiek (sub)thema.

De aanpak van de analyses van de interviewgegevens baseerden we op de fasering en procedures uit de gefundeerde oftewel 'grounded' theoriebenadering (Glaser & Strauss, 1976; Strauss & Corbin, 1990; Swanborn, 1994; Wester & Peters, 2004). Deze inductieve aanpak maakt het mogelijk om systematisch theorie te ontwikkelen of te genereren uit gegevens die zelf ook systematisch zijn verzameld (Wester, 1995). De term 'gefundeerd' verwijst hier naar het zoeken naar betekenisvolle 'in elementaire begrippen vastgelegde' beschrijvingen van 'verschijnselen' in de werkelijkheid.

In de lijn van de gefundeerde theoriebenadering zijn in de eerste case twee fasen centraal gesteld: de exploratiefase en de specificatiefase. In de exploratiefase maakten we gebruik van de uit de literatuurstudie en de empirische verkenning verkregen 'sensitizing concepts'. Met behulp van deze concepten hebben we het materiaal gecodeerd en er nieuwe trefwoorden uit afgeleid. In die zin vormden de 'sensitizing concepts' attenderende en richtinggevende begrippen voor de onderzoeker die gaandeweg de analyses nader werden geconcretiseerd (Wester, 1995; Wester & Peters, 1999; Peters, 2001). Op deze wijze dienden de begrippen en omschrijvingen uit de literatuurstudie en de empirische verkenning als bouwstenen voor het coderingssysteem bij de kwalitatieve analyses van de interviews.

Voor ons was het voornaamste doel van de exploratiefase te komen tot een inventarisatie van kenmerken die door de geïnterviewden werden onderscheiden.

Om een correct en volledig overzicht te krijgen van de kenmerken die door de geïnterviewden worden onderscheiden is het noodzakelijk om alle beschikbare interviews in deze fase te analyseren. Door een weloverwogen keuze te maken uit het beschikbare materiaal ('theoretical sampling'), is het echter mogelijk op basis van een beperkt aantal interviews al snel een redelijk volledig beeld te verkrijgen. Daartoe zijn voor de exploratiefase de eerste en tweede interviews van 7 verschillende respondenten gebruikt (op een totaal van 24 interviews en 12 respondenten).

Geselecteerd zijn steeds een eerste en tweede interview van de:

- actorgroep 'aanstaande leraar': één aanstaande leraar;
- actorgroep 'basisschool': de bovenschools manager, de directeur, één mentor, één teamlid;
- actorgroep 'hogeschool': de directeur en de hogeschooldocent-coach.

De belangrijkste analyseactiviteit in de exploratiefase was het 'open coderen' van dit materiaal. Bij dit open coderen zijn zoveel mogelijk trefwoorden gegenereerd die in het teken staan van de onderzoeksvragen en deze zijn aan het materiaal gekoppeld. Per segment is gezocht naar voor de onderzoeksvraag relevante en betekenisvolle uitspraken. In Kwalitan zijn deze uitspraken gemerkt waarna aan een gemerkte uitspraak een trefwoord is toegekend dat de kern van die uitspraak zo elementair en betrouwbaar mogelijk beschreef.

In ons onderzoek zijn nieuw verkregen concepten steeds afgezet en geïnterpreteerd tegen het reeds eerder verkregen 'geheel van trefwoorden'. Deze reflectie leverde nieuwe inzichten en nieuwe trefwoorden op die werden toegevoegd aan dat geheel van trefwoorden en werd elk volgend interview op grond van dit nieuwe geheel gecodeerd. Dit cyclische proces van coderen, nieuwe trefwoorden toekennen en weer coderen, is doorgegaan totdat het coderen vrijwel geen nieuwe inzichten en trefwoorden meer opleverde ('saturatie'). Uiteindelijk is zo een uitputtend coderingssysteem opgebouwd waarmee het onderzoeksmateriaal voldoende werd afgedekt.

De uitspraken die we in de transcripties over de kenmerken aantroffen waren variabel van lengte en bestonden uit een zinsdeel, een zin of meerdere zinnen. Als basis voor de trefwoorden om die uitspraken mee te coderen, werden steeds concepten gezocht waarmee zo eenduidig en elementair mogelijk elke relevante uitspraak kon worden omschreven. Om die reden hebben we deze conceptuele basis van de trefwoorden aangeduid als 'elementen'.

Een element vatten we op als een karakteristiek of kenmerkende eigenschap van de werkplekleeromgeving voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs. Ze zijn zo nauwkeurig mogelijk omschreven en sluiten elkaar zoveel als kan wederzijds uit.

Aan elk element dat we als trefwoord gebruikten, zijn in de loop van de analyses extra codes toegevoegd in de vorm van cijfers of letters. Dit had als voordeel dat meerdere trefwoorden beschikbaar waren met éénzelfde element als basis. Daartoe kreeg ieder element allereerst een volgnummer toegekend en maakten verschillende lettercijfercombinaties direct duidelijk om welk interview (eerste of tweede) het ging. Later kon op die manier ook eenvoudig zichtbaar worden gemaakt of een element was toegerekend aan een bepaald cluster van verwante elementen (een kenmerk).

In Figuur 4.1 geven we een voorbeeld hoe een trefwoord uiteindelijk werd opgebouwd. We nemen daarvoor het element ‘terugkoppelen’ dat één van de 103 concepten is die we uit de uitspraken van de actoren konden afleiden.

Opbouw van het trefwoord ‘terugkoppelen_15_094_2’	
Terugkoppelen	: de naam van een element dat uit bepaalde uitspraken werd afgeleid
Cijfer 15	: dit element behoort tot het 15e kenmerk ‘mentoring en coaching’
Cijfer 094	: terugkoppelen is het 94e element (van in totaal 103 elementen)
Cijfer 2	: als trefwoord is terugkoppelen toegekend aan uitspraken in het 2e interview

Figuur 4.1 Voorbeeld van de opbouw van een trefwoord.

Het toevoegen van codes aan elk element maakte een eenduidige analyse van de uitspraken mogelijk waarbij de oorspronkelijke context (en ‘databron’) steeds kon worden teruggehaald en geverifieerd. Zo werden samenhangen en verschillen inzichtelijk gemaakt. In Tabel 4.1 geven we een voorbeeld van het toekennen van trefwoorden aan enkele uitspraken.

Tabel 4.1 *Uitspraken uit het eerste interview met een bovenschools manager waaraan de trefwoorden ‘terugkoppelen’ en ‘sfeer’ zijn toegekend.*

	Uitspraken	Toegekend trefwoord
Interviewer:	“Aan welke eigenschappen moet een partnerschool voldoen, wil het een krachtige leeromgeving bieden voor aanstaande leraren?”	
Geïnterviewde:	“Een kwaliteit die heel veel mensen in het onderwijs missen is feedback geven. Mensen aanspreken op hun gedrag. We zijn zo fysiek in het onderwijs, dat uhm we moeten het leuk hebben met elkaar. Het moet gezellig zijn.”	terugkoppelen_15_094_1 sfeer_03_051_1

Door het semi-gestructureerde karakter van de interviews was de kans aanwezig dat respondenten zichzelf zouden herhalen. Dit kan voor de interpretatie van de resultaten tot overbodige dubbeltellingen van uitspraken leiden. In de codering is dit ondervangen door aan uitspraken waarbij een respondent binnen eenzelfde segment zichzelf herhaalde slechts één keer een trefwoord toe te kennen. Op deze wijze is bij de codering rekening gehouden met de ‘ongeordende’, ‘in herhaling vallende’ spreker. Verder zijn de taalkundig ‘conversationele’ reacties van de gesprekspartner die ‘hoorder’ is (Houtkoop & Koole, 2000) en andere hoordersbijdragen niet gecodeerd.

Hoordersbijdragen oftewel continueerders zijn bijdragen aan het gesprek waarmee de hoorder op gezette tijden de spreker te kennen geeft alles nog te kunnen volgen en te begrijpen dat deze nog verder wil spreken. De hoorder doet dit door regelmatig te knikken en door bijvoorbeeld ‘ja’, ‘aja’ of ‘mmhm’ te zeggen (Houtkoop & Koole, 2000).

De 14 interviews uit de exploratiefase bleken voldoende voor de opbouw van het coderingssysteem. Na het twaalfde interview werden vrijwel geen nieuwe trefwoorden meer ontwikkeld, zodat nu de specificatiefase kon worden ingegaan.

In de specificatiefase zijn alle 24 interviews ‘vergelijkend gecodeerd’ waarbij ‘axial coding’ plaatsvond (Strauss & Corbin, 1990). ‘Axial coding’ is een procedure waarin de kern van elke uitspraak wordt vergeleken met de reeds beschikbare in memo’s vastgelegde omschrijvingen van de trefwoorden.

Het doel van ‘axial coding’ is om de inmiddels verkregen concepten en inzichten van werkplekleeromgevingen te verrijken met nieuwe of meer specifieke betekenisinhouden.

Bij het lezen van de fragmenten gaat het dan vooral om het interpreteren van de tekst en wordt op zoek gegaan naar achterliggende dimensies.

Het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag, naar de kenmerken die een werkplekleeromgeving krachtig maken, vergde een afzonderlijke, deels aanvullende, aanpak. Daarom zullen we de dataverwerking en resultaten daarvan in een afzonderlijke paragraaf (§ 4.5) aan de orde stellen.

De kwaliteit van de analyses. De kwaliteit van de analyses is op drie verschillende manieren geborgd. Allereerst zijn de onderzoeksresultaten transparant gemaakt door overzichten uit te werken in de vorm van samenvattende woordtabellen. Deze tabellen bevatten de aangetroffen samengevatte uitspraken van de 12 actoren op elementniveau over de inrichting voor elk kenmerk van de betreffende component. Deze overzichten zijn steeds in de onderzoeksgroep besproken. Deze werkwijze wordt wel aangeduid als ‘peer debriefing’ (Peters, 1995; Wester & Peters, 2004). Wanneer een concept achter een aangetroffen uitspraak werd herkend, is die uitspraak gecodeerd door er in Kwalitan een trefwoord aan toe te kennen. Dit betekent dat het aantal toegekende trefwoorden altijd gelijk is aan het aantal aangetroffen uitspraken.

Op de tweede plaats is ter verificatie van de interpretatie van de resultaten steeds teruggekeken naar de transcripties in Kwalitan. Een enkele keer bleek aanvullende codering nodig. Bij twee interviews rees twijfel bij de codering van enkele uitspraken en is een ‘membercheck’ uitgevoerd door de respondent naderhand te vragen aanvullingen of correcties te geven (Swanborn, 2000).

Op de derde plaats is de begripsvaliditeit geborgd door een eenduidig omschrijven van de verkregen elementen. Dit is gedaan op basis van een consequent gebruik van theoretische en begrippenmemo’s in het computerprogramma Kwalitan (Wester, 1995; Wester & Peters, 2004). De trefwoorden waarmee in Kwalitan de in de interviews aangetroffen uitspraken werden gecodeerd, zijn gemaakt door aan de conceptuele elementen cijfer- of lettercombinaties toe te voegen. Elk verkregen element evenals de daaraan toegevoegde cijfer- of lettercodes zijn besproken met de leden van de onderzoeksgroep (‘peer debriefing’).

De begrippenmemo’s in Kwalitan werden eerst in conceptvorm opgesteld en later in definitieve versies nadat de concepten waren voorgelegd aan en besproken met de leden van de onderzoeksgroep.

Wat betreft de betrouwbaarheid van de uitgevoerde coderingen en analyses zijn nog twee aanvullende maatregelen genomen.

De eerste omvatte het borgen van de intracodeursbetrouwbaarheid. De tweede maatregel omvatte het door een andere onderzoeker die op de hoogte is van het coderingssysteem laten coderen en analyseren van enkele documenten aan het einde van de exploratiefase.

In de volgende paragrafen bespreken we de resultaten op de onderzoeksvragen waarbij we eerst ingaan op enkele algemene resultaten.

4.3 Resultaten algemeen

Overzicht. Na afloop van de analyses van de transcripties is eerst onderzocht of voor de onderzoeksvraag relevante verschillen in de uitspraken tussen het eerste en tweede interview aanwezig waren. Dit bleek niet het geval. Daarom is ervoor gekozen om de verkregen data verder als een geheel te analyseren.

In Tabel 4.2 is een overzicht gegeven van het aantal transcripties en de daarin aangetroffen uitspraken evenals het aantal afgeleide elementen.

Tabel 4.2 *Overzicht van het aantal transcripties, aangetroffen uitspraken en daarvan afgeleide elementen uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews van case 1.*

	Actoren (n=12)		Totaal
	I1	I2	
Transcripties interviews ¹	12	12	24
Aangetroffen uitspraken	810	1125	1935
Afgeleide elementen	101	103	103

¹ Voor de analyse in het computerprogramma Kwalitan (versie 5.09, Peters, 2001; Wester & Peters, 1999) zijn per actor de transcripties van beide interviews steeds tot één document samengevoegd.

Uit Tabel 4.2 is zichtbaar dat bij de analyses van de 24 transcripties 1935 keer een uitspraak werd gecodeerd. Bij elkaar vormden deze uitspraken uit de interviews de grondslag voor in totaal 103 elementen. Deze elementen vatten we op als kenmerkende eigenschappen van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs.

Ordening van de elementen. In de inleiding is het fragmentarische beeld dat uit de literatuur naar voren komt over de kenmerkende eigenschappen ervan, aangewezen als een van de problemen bij de inrichting en beschrijving van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen. Om die reden brachten we in de literatuurstudie op logische gronden een conceptuele ordening aan in de kenmerken op basis van de ordeningsprincipes: a) functie, b) inhoud en c) vormgeving.

Om het ‘grounded’ karakter van het ontwerp van het conceptueel analytisch kader recht te doen is de opbouw ervan stapsgewijs uitgevoerd en geconcretiseerd op basis van de aangetroffen uitspraken. Daarbij is elk nieuw element steeds vergeleken met de andere reeds eerder verkregen elementen om zo ‘dubbelingen’ te voorkomen of uit eventuele synoniemen keuzes te maken. Zo was er aanvankelijk zowel het element ‘terugkoppelen’ als wel het element ‘feedback geven’. In overleg met de onderzoeksgroep is ervoor gekozen om het eerste concept te handhaven als element.

Na afloop van de analyses van alle 24 interviews en aan het einde van de specificatiefase beschikten we op die wijze over een nog los geheel van 103 ‘unieke’ elementen. Dat wil zeggen elementen die zo nauwkeurig mogelijk de kenmerkende eigenschappen omschrijven en die zoveel als kan elkaar wederzijds uitsluiten. Tijdens de vergelijkingen in de stapsgewijze uitbouw van de elementen rees het vermoeden dat sommige elementen duidelijk aan elkaar verwant of gerelateerd waren onder meer gezien de uit de naam ervan blijkende functie (‘doorgroeicompententie’ en ‘functioneren in klas’), inhoud (‘aanbod’ en ‘curriculum’) en vormgeving (‘mentoring en coaching’).

Om met meer zekerheid de elementen te kunnen ordenen is elk van de gevonden elementen op een kaartje genoteerd. Gebruik makend van een ordeningstechniek die is afgeleid van de in het derde hoofdstuk beschreven techniek concept mapping, is in dit geheel van elementen ordening aangebracht door op logische gronden aan elkaar verwante elementen te clusteren tot grotere gehelen waarin de inhoudelijke betekenis van de elementen en de onderlinge relaties ertussen tot uiting komen (Novak, 1990). Hierbij zijn de eerder beschreven begrippenmemo's consequent geraadpleegd.

De elementen bleken in zeven groepen in te delen. Deze zeven clusters van bij elkaar behorende elementen zijn 'componenten' genoemd. Ze zijn omschreven als: 'onderwijsaanbod', 'leerklimaat', 'professionaliteit', 'condities', 'begeleiding', 'kwaliteitszorg' en 'startbekwaamheid'. Voor wat betreft hun volgorde zijn we uitgegaan van inhoudelijk via vormgeving naar functionaliteit.

Op grond van de inhoudelijke omschrijvingen van de betreffende elementen werden binnen deze zeven clusters vervolgens nog 19 kenmerken onderscheiden.

Voor het benoemen van deze kenmerken is gebruik gemaakt van de inhoudelijke omschrijvingen en naamgeving van de 20 kenmerken die we eerder uit de literatuurstudie en empirische verkenning verkregen. Vergelijking met die kenmerken leerde dat vanuit geen van de nu gevonden elementen het oorspronkelijke kenmerk 'binnen de werkplekleeromgeving bestaat afstemming tussen de virtuele en fysieke functies' herkenbaar was. Het geordende geheel van componenten, kenmerken en elementen dat we aldus verkregen vormde de basis voor het conceptueel analytisch kader dat in Bijlagetabel F.1 is uitgewerkt. De naamgeving van de elementen, de kenmerken en de componenten zowel als hun ordening tot een conceptueel analytisch kader, zijn meermalen uitgebreid in de onderzoeksgroep en tijdens presentaties aan het wetenschappelijk forum, aan de orde gekomen. Toch dragen zowel de naamgeving van de componenten, kenmerken en elementen als wel de ordening door de aard van de toegepaste ordeningstechniek en de aan een case study inherente beperkingen, een tentatief en voorlopig karakter.

In Tabel 4.3 wordt van het nu verkregen geheel een samenvattend overzicht weergegeven waarin per component de kenmerken en het aantal bijbehorende elementen is gegeven. Tevens is het aantal trefwoorden en uitspraken vermeld waarvan deze elementen, kenmerken en componenten werden afgeleid.

Uit de tabel is af te leiden dat de zeven onderscheiden componenten zijn opgebouwd uit 4 ('kwaliteitszorg') tot 30 ('condities') elementen. De binnen de componenten onderscheiden 19 kenmerken omvatten elk 1 ('zelfsturing', 'zorgen voor ownership' en 'zelfevaluatie') tot 18 ('mentoring en coaching') elementen. Deze elementen zijn afgeleid van 2 ('zorgen voor ownership') tot 79 ('mentoring en coaching') verschillende trefwoorden.

Voor deze trefwoorden vormden 2 ('zorgen voor ownership') tot 495 ('mentoring en coaching') uitspraken de basis. Daarmee omvat de component 'begeleiding' het hoogste (33%) percentage aangetroffen uitspraken, gevolgd door 'leerklimaat' (22%) en 'condities' (18%), terwijl 'kwaliteitszorg' en 'startbekwaamheidseisen' met ieder 3% het minste aantal uitspraken omvatten. De naam van de componenten en kenmerken is zo gekozen dat deze eenduidig en kernachtig de gemeenschappelijke kenmerkende eigenschappen representeren van de betreffende elementen waaruit ze zijn opgebouwd.

Tabel 4.3 *Het aantal uitspraken en het aantal daarop gebaseerde elementen voor elke component en elk kenmerk dat daaruit werd afgeleid. De uitspraken zijn aangetroffen in de transcripties van 24 interviews afgenomen bij 12 actoren aan het begin en het einde van het leerwerktraject van case 1.*

Comp. nr.	Component	Kenm. nr.	Kenmerk	Aantal elementen	Aangetroffen uitspraken		
					Totaal kenm.	Totaal comp.	% comp.
1	Onderwijsaanbod	1	Balans theorie en praktijk	3	31		
		2	Doorgaande lijn	7	146	177	9%
2	Leerklimaat	3	Uitdaging en stimulering	10	281		
		4	Emotioneel veilig	5	136	417	22%
3	Professionaliteit	5	Professionalisering	11	176		
		6	Zelfsturing	1	36		
		7	Lerende organisatie	2	27	239	12%
4	Conditie	8	Facilitering	13	82		
		9	Gebruik van ICT	3	14		
		10	Up-to-date middelen	3	49		
		11	Samenwerkings afspraken	8	64		
		12	Personele middelen	3	145	354	18%
5	Begeleiding	13	Mentoring en coaching	18	495		
		14	Afstemming op behoeften	4	98		
		15	Kenmerkende situaties	2	39		
		16	Zorgen voor ownership	1	2	634	33%
6	Kwaliteitszorg	17	Zelfevaluatie	1	32		
		18	Procesmanagement	3	30	62	3%
7	Startbekwaamheidseisen	19	Bekwaamheidseisen	5	52	52	3%
Totaal				103	1935	1935	100%

Volledigheidshalve is in Bijlagetabel C.1 het in Tabel 4.3 voor de eerste case beknopt gegeven frequentieoverzicht verder uitgewerkt.

De analyses. De betrouwbaarheid van de uitgevoerde coderingen en de kwaliteit van de analyses zijn op twee momenten en op twee manieren onderzocht. Aan het einde van de exploratiefase zijn at random vier interviews uit twee interviewdocumenten door de onderzoeker zelf voor een tweedemaal blind gecodeerd en geanalyseerd. De resultaten van deze tweede codering zijn kwalitatief afgezet tegen die van de eerste. De resultaten stemden grotendeels overeen. De verschillen bleken vooral betrekking te hebben op het ontbreken bij de eerste codering van extra codes die in de loop van de analyses aan enkele trefwoorden waren toegevoegd. Besloten is alle in deze fase geanalyseerde interviewdocumenten op de betreffende trefwoorden te controleren. Deze controle resulteerde in een beperkt aantal aanpassingen in de coderingen. Zwaarder wogen enkele verschillen in interpretatie van bepaalde uitspraken bij het toekennen van trefwoorden daaraan. Dit leidde tot het aanscherpen of herschrijven van ruim 20 van de 103 elementen in de begrippenmemo's zoals bij de elementen 'systematisch volgen' en 'bewaken proces'.

Aan het einde van de specificatiefase zijn na afloop van de analyses opnieuw at random twee interviewdocumenten getrokken. Deze vier interviews daaruit zijn, nu door een andere codeur (een lid van de onderzoeksgroep), blind gecodeerd en geanalyseerd. In de kwalitatieve vergelijking van de coderingen bleken per segment ongeveer één tot twee verschillen tussen de codeurs aanwezig in het toekennen van trefwoorden aan uitspraken. Het bleek dat de tweede codeur in de twee documenten een groter aantal uitspraken codeerde met trefwoorden dan de eerste codeur. Het sterkst bleek dit het geval bij trefwoorden van het kenmerk 'mentoring' en, in mindere mate, bij die van het kenmerk 'doorgaande lijn'.

Nadere analyse liet zien dat van het kenmerk ‘mentoring en coaching’ de meeste verschillen tussen de beide codeurs optraden bij de elementen: ‘mentoring’, ‘gesprek’ en ‘terugkoppelen’. Bij het kenmerk ‘doorgaande lijn’ bleek het verschil volledig betrekking te hebben op de elementen ‘aanbod van kennis’, ‘overzicht curriculum’ en ‘continuïteit’. Deels bleek sprake van interpretatieverschillen. Deze gaven aanleiding om in overleg met de onderzoeksgroep, de betreffende omschrijvingen te herzien. Deels was sprake van een hoger aantal coderingen door de tweede codeur. De oorzaak bleek vooral te liggen in het coderen van ‘herhaalde’ uitspraken. De gebruikte omschrijving van wat te verstaan onder ‘herhaalde’ uitspraken is hierop aangepast. De vergelijking van de gecodeerde documenten van de beide codeurs liet tenslotte nog zien dat rond de 70% van de gebruikte trefwoorden werd toegekend aan dezelfde uitspraken. Het gebruik van het coderingssysteem en de bijbehorende omschrijvingen gaf verder geen problemen bij de codering en analyses van de uitspraken.

Na deze algemene beschrijving van de resultaten geven we in de volgende paragrafen eerst antwoord op deelvraag 1.3: ‘Welke kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen onderscheiden de bij de werkplekleeromgeving betrokken actoren?’. Bij de resultaatbespreking van deze deelvraag houden we de zojuist gegeven ordening van de elementen in zeven componenten en 19 kenmerken aan.

Per gevonden component geven we steeds eerst een box met algemene informatie waaruit de opbouw van de component zichtbaar is. Deze informatie is afgeleid van Tabel 4.3. Daarna wordt beschreven uit welke elementen de component is opgebouwd en hoe de elementen zijn ingedeeld in kenmerken. Waar dit voor de interpretatie relevant is gaan we tevens in op opvallende verwantschap tussen elementen of kenmerken en op verschillen of overeenkomsten tussen de drie actorgroepen onderling. Op die wijze trachten we het beeld van de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen te complementeren.

4.4 Resultaten kenmerken van werkplekleeromgevingen

4.4.1 Component 1. Onderwijsaanbod

<i>Comp. nr.</i>	<i>Component</i>	<i>Kenm.nr.</i>	<i>Kenmerk</i>	<i>Aantal elementen</i>	<i>Aantal uitspraken</i>
1	Onderwijsaanbod	1	Balans theorie en praktijk	3	31
		2	Doorgaande lijn	7	146

In de transcripties van de 24 interviews werden 177 uitspraken aangetroffen waaruit 10 elementen zijn afgeleid die konden worden geclusterd tot de component ‘onderwijsaanbod’. Deze component heeft betrekking op het aanbod van kennis, vaardigheden en houdingen binnen de werkplekleeromgeving. Binnen dit aanbod is sprake van een doorgaande lijn in de ontwikkeling van de aanstaande leraar zodat continue ontwikkeling van de aanstaande leraar wordt geborgd en speelt de vraag naar de balans tussen theorie en praktijk. Op grond van de verwantschap in de elementinhouden werden vervolgens de twee kenmerken ‘balans theorie en praktijk’ en ‘doorgaande lijn’ aan de component ‘onderwijsaanbod’ onderscheiden.

Kenmerk 1. Balans theorie en praktijk

De drie elementen uit Tabel 4.4 die clusterden tot het kenmerk ‘balans theorie en praktijk’, hebben betrekking op een onderwijsaanbod binnen de werkplekleeromgeving. In de uitspraken die de basis van deze elementen vormden was steeds een afweging herkenbaar die betrekking had op de verhouding tussen theorie en praktijk. In de perceptie van de actoren kenmerkt een dergelijk aanbod zich verder door gevarieerde leerroutes waarbinnen de aanstaande leraren kunnen pendelen tussen informatie, subjectief concept en praktijk. Er is sprake van inhoudelijke integratie van hogeschoolactiviteiten en activiteiten op de werkplek van de partnerschool. In Tabel 4.4 is een samenvatting gegeven van de meest relevante uitspraken waarvan de weergegeven drie elementen werden afgeleid.

Tabel 4.4 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de drie elementen waaruit het kenmerk ‘balans theorie en praktijk’ is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
balans praktijk theorie	Praktijk is belangrijker dan theorie, er is balans, start van leerproces kan bij praktijk of theorie liggen.
competenties	Asl ¹ ontwikkelt competenties om praktijksituaties aan te kunnen, theorie ondersteunt.
constructivisme	Asl is constructeur van eigen betekenisvolle kennis, samen leren.

¹ Asl = Aanstaande leraar

Uit de uitspraken kwamen enkele opvallende zaken naar voren. Een deel van de actoren kende aan de praktijk meer belang toe dan aan de theorie (actoren van de actorgroep basisschool en aanstaande leraren). Een ander deel was van mening dat beide in balans zouden moeten zijn (actoren van de actorgroep basisschool en hogeschool). Daarentegen zijn geen uitspraken aangetroffen waarin actoren aangaven meer belang te hechten aan de theorie dan aan de praktijk. Bovendien bleken uitspraken waarin de elementen ‘competenties’ en ‘constructivisme’ centraal stonden, voornamelijk afkomstig van de actoren van de hogeschool.

In de loop van het traject bleken de uitspraken over het kenmerk ‘balans theorie en praktijk’ vooral bij de actorgroep basisschool en bij de actorgroep aanstaande leraren verschoven te zijn. Terwijl deze actoren in het eerste interview het belang van de praktijk boven dat van de theorie benadrukten, gaven zij in het tweede interview te kennen dat er een balans moest zijn tussen praktijk en theorie. Dit betekent dat aan het einde van het leerwerktraject de uitspraken van de drie actorgroepen over de balans tussen praktijk en theorie vrij sterk overeenstemden.

Kenmerk 2. Doorgaande lijn

De zeven elementen die dit kenmerk constitueren zijn opgenomen in Tabel 4.5 en werden afgeleid van 146 uitspraken. Ze impliceren dat het onderwijsaanbod binnen een werkplekleeromgeving, naast de hiervoor besproken balans, tevens een duidelijke doorlopende structuur en opbouw bezit. Uit de uitspraken van de actoren blijkt dat ze daarbij aan de mentor en coach in de begeleiding van de aanstaande leraar een voorname inhoudelijke taak toekennen. Deze begeleiders worden geacht te zorgen voor materialen en methoden die voorzien in een continuïteit en een aanbod dat een continu leerproces van de aanstaande leraar bevordert. Naast inhouden bleek onderwijsaanbod ook betrekking te hebben op activiteiten van de aanstaande leraar zelf zoals het vastleggen en uitwerken van na te streven doelen in het eigen persoonlijk ontwikkelingsplan.

In Tabel 4.5 is voor de zeven elementen die konden worden gegroepeerd tot het kenmerk 'doorgaande lijn' een samenvatting gegeven van de meest relevante uitspraken waar ze uit werden afgeleid.

Tabel 4.5	<i>Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de zeven elementen waaruit het kenmerk 'doorgaande lijn' is afgeleid.</i>
Element	Uitspraken actoren (n=12)
aanbod van kennis	Het team en in het bijzonder de mentor draagt kennis over en expliciteert achtergronden van methodiek, didactiek en pedagogiek. Het team heeft een modelfunctie en draagt schoolinfo over. De coach geeft theoretische onderbouwing van leerproblemen en geeft literatuurhandreikingen.
aanbod van vaardigheden	De mentor laat de Asl ¹ veel leservaring opdoen waarin deze eigen accenten kan realiseren.
aanbod van houdingen	Het team expliciteert voor Asl de houding vanuit hun onderwijs- en schoolvisie en laat dit zien.
continuïteit	De mentor zorgt voor werktempo en kwaliteit van de Asl.
flexibel curriculum	De Hos ² heeft flexibel curriculum dat is uitgewerkt in doelen, onderwijsarrangementen en toetsen.
overzicht curriculum	De mentor en coach hebben zicht op opleiding. De coach is vakman/-vrouw, kent de praktijk en de doelen die Asl moet bereiken, heeft inzicht in de leerinhouden en verduidelijkt deze aan Asl.
overzicht ontwikkeling	De mentor en coach hebben zicht op ontwikkeling en op leerproces van de Asl.

¹ Asl = Aanstaaende leraar ² Hos = Hogeschool

Van deze zeven elementen bleek bijna de helft van de uitspraken betrekking te hebben op het element 'aanbod van kennis'. In relatie tot het voorgaande kenmerk 'balans theorie en praktijk' had bijna de helft van de uitspraken betrekking op de theorie. Daarbij bleek het bij alle drie de actorgroepen te gaan om het aanbieden van (nieuwe) kennis door de mentor. Vooral de mentor zou moeten zorgen voor het overdragen van voldoende kennis over het onderwijs inclusief methodekennis. De actoren van de hogeschool vulden aan dat de aanstaande leraar van de mentor antwoord moet kunnen krijgen op vragen over de achtergronden van de inrichting van een klas, over de gehanteerde methodiek, de didactiek en de invulling van het klassenmanagement. Omgekeerd spraken de aanstaande leraren uit dat de coach van de hogeschool tot taak heeft hen handreikingen te bieden over de te bestuderen literatuur. De coach zou voor hen daarin een voorselectie moeten aandragen. De actoren van de basisschool deden vergelijkbare uitspraken. Daaruit bleek dat zij het wenselijk achtten dat de coach de aanstaande leraar een raamwerk biedt voor de dagelijkse praktijk. Dit raamwerk kan bestaan uit informatiebronnen zoals internet, boeken, en andere materialen. Tevens zou de coach een theoretische onderbouwing van bepaalde leerproblemen moeten bieden.

Opvallend was dat bij de actoren van de hogeschool geen uitspraken werden aangetroffen over hun eigen rol bij het bewaken van de doorgaande lijn. De partnerschool bezat in de perceptie van de actoren over voldoende onderwijsmethodes en de coach en de mentoren beschikten over voldoende theorie en kennis om deze over te dragen aan de aanstaande leraren. Uit de uitspraken van de aanstaande leraren kwam een behoefte naar voren aan vroegtijdig(er) advisering over het leerwerktraject. Zo bleek aan het begin van het leerwerktraject in het bijzonder bij de aanstaande leraren behoefte aan informatie over onder meer de kerndoelen van het basisonderwijs. De informatie uit en over het 'Kwaliteitskader deel II' (Denters et al., 2001) vonden zowel de aanstaande leraren als de actoren van de basisschool te complex.

Deze informatie ging over het aanbod van kennis dat nodig is om te voldoen aan de kerncompetenties van de startbekwame leraar basisonderwijs.

De actoren van de partnerschool en de hogeschool spraken wat het aanbod betreft nog uit dat vooral de coach zicht moet hebben op het leerwerktraject van de aanstaande leraar en dat dat in mindere mate gold voor de mentor. Het is volgens uitspraken van deze actoren vooral de coach die tot taak had aan te geven welke doelen de aanstaande leraren moeten bereiken om te voldoen aan de startbekwaamheden ('overzicht curriculum').

Positief percipieerden de actoren de mate waarin de coach zicht had op de opleiding, op de ontwikkeling en op het leerproces van de aanstaande leraar. Minder positief spraken ze zich uit over de mate waarin de mentoren voor de aanstaande leraar de leerinhouden en ontwikkelingslijnen konden verduidelijken ('overzicht curriculum').

Uit de analyses van de uitspraken uit de tweede interviews bleek bij de actorgroep basisschool een meer positief beeld te zijn ontstaan over de kennis die de mentoren gaandeweg het leerwerktraject zouden hebben verkregen wat betreft de leerinhouden voor en de te doorlopen ontwikkelingslijnen van de aanstaande leraren ('overzicht curriculum').

4.4.2 Component 2. Leerklimaat

Comp. nr.	Component	Kenm.nr.	Kenmerk	Aantal elementen	Aantal uitspraken
2	Leerklimaat	3	Uitdaging en stimulerend	10	281
		4	Emotioneel veilig	5	136

De kwalitatieve analyses leidden tot het onderscheiden van 417 uitspraken in 15 elementen die konden worden geclusterd tot de component 'leerklimaat'. Deze component kenmerkt zich door een 'uitdagend en stimulerend' en 'emotioneel veilig' leerklimaat binnen de werkplekleeromgeving.

Kenmerk 3. Uitdaging en stimulerend

In de perceptie van de actoren kenmerkt een werkplekleeromgeving zich door een uitdagend en stimulerend leerwerkklimaat. Daaronder blijken ze onder meer te verstaan dat de mentor en coach de aanstaande leraar uitnodigen tot activiteit, stimulerende voorbeelden aanbieden en accepteren dat de aanstaande leraar fouten maakt. De werkplekleeromgeving zou daartoe tevens een zekere veiligheid moeten bieden (zie volgende kenmerk). Binnen die omgeving zou de aanstaande leraar voor hulp en advies altijd terecht moeten kunnen bij de mentor, teamleden en de directie, maar ook bij (vak)docenten van de hogeschool. De respondenten verwachtten dat de mentor en coach de aanstaande leraar de ruimte geven om te leren (waaronder experimenteren en zelfstandig initiatieven ontplooiën).

Binnen de uitdagende en stimulerende omgeving lag nadruk op het element 'ruimte geven om te leren' door het team van de basisschool, en in het bijzonder door de mentor. De meeste uitspraken werden over dit element gedaan (Bijlagetabel C.1). Ook spraken alle actorgroepen uit dat de aanstaande leraar ervaring op moest kunnen doen in, maar ook buiten de klas. In het bijzonder benadrukten de actoren van de basisschool om de aanstaande leraar ruimte te geven een eigen manier van lesgeven te ontwikkelen. Uit de uitspraken van de aanstaande leraren kwam de wenselijkheid van ruimte voor (zelf)studie naar voren. Meerdere actoren spraken uit dat onderlinge betrokkenheid binnen het leerwerktraject en belangstelling voor elkaar van belang zijn binnen de werkplekleeromgeving.

Daarbij benadrukten de actoren de betrokkenheid van de mentor en de coach bij het leren van de aanstaande leraar (dit is gerelateerd aan het kenmerk ‘mentoring en coaching’).

In Tabel 4.6 is een samenvatting opgenomen van uitspraken van de 12 actoren over de 10 onderscheiden elementen.

Tabel 4.6 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de 10 elementen waaruit het kenmerk ‘uitdaging en stimulering’ is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
betrokkenheid	Team en coach zijn enthousiast over en actief betrokken bij PDS, mentor en coach tonen oprechte belangstelling voor (leerwerktraject van) Asl ¹ .
fouten mogen	Team geeft Asl kans om fouten te maken (zijn goede leermomenten).
hulp van coach	Coach biedt hulp wanneer nodig.
hulp van hogeschoolteam	Asl consulteert (vak)docenten ten behoeve van persoonlijk ontwikkelingsplan, knowhow van (vak)docenten wordt benut.
hulp van directie	Directie beantwoordt (pedagogische en didactische) vragen van Asl.
hulp van mentor	Mentor is eerste aanspreekpunt voor Asl.
hulp van team	Team ondersteunt, verwijst, bevordert studie en initiatief van Asl.
rolmodel	Mentor kan klas ‘draaien’, geeft adaptief onderwijs, heeft voorbeeldfunctie. Bas ² heeft modelfunctie voor de opleidingsdoelen, werkt met visie, bevordert ‘leren leren’.
ruimte om te leren	Mentor en coach laten ruimte voor zelfontplooiing, eigen ontwikkeling en ideeën van Asl, geven ruimte voor gesprek en discussie, team geeft ruimte voor studie en eigen initiatief.
uitnodigend	Team en coach dagen Asl uit tot leren, ontdekken en kennis construeren.

¹Asl = Aanstaande leraar ²Bas = basisschool

Van het kenmerk ‘uitdaging en stimulering’ bleken in de perceptie van de actorgroepen in het tweede interview, verschillende elementen positief aanwezig. Daarbij ging het in het bijzonder om de elementen ‘betrokkenheid’, ‘fouten mogen maken’, ‘de hulp van de coach en de (vak)docenten van de hogeschool’. En verder om de elementen ‘hulp van de directie, de mentor en het basisschoolteam’ en ‘uitnodigend’.

In de perceptie van alle respondenten kreeg de aanstaande leraar de nodige stimulerende voorbeelden aangeboden. De mentor fungeerde als ‘rolmodel’.

Uit de uitspraken van de actorgroep hogeschool en de helft van de actorgroep basisschool bleek dat de aanstaande leraar de ‘ruimte kreeg’ om te leren, activiteiten op te pakken en fouten te maken. Ook nodigde de coach de aanstaande leraren uit om na te denken over activiteiten waar ze mee bezig waren. Hij daagde uit om te reflecteren en consequenties te verbinden aan de conclusies uit die reflecties (‘uitnodigend’).

Bij de actorgroep aanstaande leraren werden geen uitspraken aangetroffen die betrekking hadden op de feitelijke aanwezigheid van deze elementen. In het bijzonder uit de tweede interviews bleek dat naar de perceptie van een deel van de actorgroep basisschool de ondersteuning van de vakdocenten van de hogeschool te laat in het traject op gang was gekomen (‘hulp van hogeschoolteam’).

Soortgelijk sprak de actorgroep aanstaande leraren zich daarover uit. Uit hun uitspraken bleek verder dat ze veel baat hadden bij consultatiegesprekken. Dit waren gesprekken die ze in een later stadium, steeds voorafgaand aan elk persoonlijk ontwikkelingsplan, voerden met een vakdocent. Deze hulp werd echter in een (te) laat stadium geboden.

In Tabel 4.7 zijn enkele uitspraken samengevat van het element ‘hulp van hogeschoolteam’.

Tabel 4.7	<i>Uitspraken uit het tweede interview met een aanstaande leraar waarin het element ‘hulp van hogeschoolteam’ centraal staat.</i>
Vraag	Aan welke eigenschappen moet een hogeschool voldoen, wil het een krachtige leeromgeving bieden voor aanstaande leraren?
Geïnterviewde:	“En ik denk dat je ook gebruik moet maken van docenten op de hogeschool. Dat dat ook wel gestimuleerd moet worden. Maar als je dat niet doet, dat je dan toch een stuk mist eigenlijk. Dat je bijvoorbeeld voor het schrijven van een persoonlijk ontwikkelingsplan eens moet praten met vakdocenten. Wat betreft die verwijzingen. Toen was ik daar best wel, vond ik dat heel erg nodig en gaandeweg denk ik ja. Een paar tips kunnen wel gegeven worden, maar eigenlijk zoek je wel heel snel je eigen weg.”
Interviewer:	“Aan welke eigenschappen heeft de hogeschool voldaan?”
Geïnterviewde:	“En die handreikingen is ook gelukt, maar dat heeft wel even geduurd. Dat had wel wat sneller gekund. En dat is ook dan ook wel op eigen initiatief eigenlijk.”
Interviewer:	“Hmhm. Je zegt ik had liever wat sneller die handreikingen gehad. En wat is voor jou sneller?”
Geïnterviewde:	“Gelijk, de eerste week of misschien zelfs al voor je begint. Dat je een literatuurlijst krijgt met de standaardwerken, maar ook aanbevelingen. Dat je in ieder geval eens kan gaan kijken al.”

Alle actoren gaven bij aanvang van het tweede interview aan nog altijd hun uitspraken uit het eerste interview te onderschrijven. Wel kwamen uit de analyses van de getranscribeerde interviews enkele aanvullende uitspraken naar voren. Allereerst bij de actorgroep aanstaande leraren. Bij hen werden in tegenstelling tot het eerste interview, in het tweede verschillende uitspraken aangetroffen over de wenselijkheid van ondersteuning door de vakdocenten van de hogeschool (‘hulp van hogeschoolteam’). Deze ondersteuning zou dan kunnen bestaan uit het voeren van consultatiegesprekken, voorafgaand aan het opstellen en tijdens het uitvoeren van een persoonlijk ontwikkelingsplan.

Een aanvulling in de uitspraken was dat de coach wel ruimte moet geven om te leren, maar dat zeker in het begin van het leerwerktraject ook sturing wenselijk is (‘ruimte om te leren’). Van de actorgroep basisschool werden aanvullende uitspraken aangetroffen die hierop aansluiten. In deze uitspraken werd benadrukt dat de coach niet te snel moet reageren, maar de aanstaande leraar de kans moet geven om zelf te groeien (‘ruimte om te leren’). Verder bleken de actoren van de basisschool in het tweede interview hun eerdere meer globale uitspraken over de ondersteuning van de aanstaande leraar door het team aan te scherpen (‘hulp van schoolteam’). De aanstaande leraar zou aan alle collega’s vragen moeten kunnen stellen.

Kenmerk 4. Emotioneel veilig

De werkplekleeromgeving is in de perceptie van de actoren emotioneel veilig en inspirerend. De aanstaande leraar krijgt een vertrouwensband met mentor en coach, wordt uitgenodigd om eigen leervragen te ontwikkelen en zijn competentiegevoel wordt ontwikkeld. Hij wordt geaccepteerd door mentor, directie, coach, teamleden en ontvangt feedback op zijn functioneren.

In Tabel 4.8 is voor de vijf elementen die konden worden gegroepeerd tot het kenmerk ‘emotioneel veilig’ een samenvatting gegeven van de meest relevante uitspraken waaruit ze werden afgeleid.

Tabel 4.8 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de vijf elementen waaruit het kenmerk 'emotioneel veilig' is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
acceptatie team ¹ Bas ²	Team staat voor 100% achter PDS, er is draagvlak, team neemt Asl ³ op als volwaardig teamlid, Asl is welkom.
competentiegevoel	Team laat Asl succeservaringen opdoen en deze worden zichtbaar benoemd, team en coach zorgen dat Asl zich competent voelt.
relatie directie	Asl heeft eerlijke en open communicatie met directie.
relatie	Goede relatie mentor-Asl, beiden zijn 'gelijkwaardig', coach bouwt goede relatie op met Asl.
sfeer	Team en coach zorgen voor open, ontspannen en veilige (werk) sfeer tussen alle betrokkenen.

¹team = teamleden incl. de mentor ²Bas = basisschool ³Asl = Aanstaaende leraar

In de meeste van deze uitspraken stond het element 'relatie' centraal (zie Bijlagetabel C.1). Ze werden vooral gedaan door de aanstaande leraren en de actoren van de basisschool. Zij gaven aan dat de basisschool zorgt voor een omgeving waarbinnen het team een open en eerlijke houding aanneemt zodat de aanstaande leraar een goede relatie met collega's kan opbouwen. Maar ook de coach van de hogeschool zou een goede relatie moeten opbouwen met de aanstaande leraar. De aanstaande leraren wijzen de relatie met de mentor aan als cruciale factor in het leren op de werkplek.

Opvallend was dat in de transcripties van de actoren van de hogeschool geen uitspraken werden aangetroffen die waren te herleiden tot één van de elementen 'relatie' of 'sfeer'. Bij de actorgroep aanstaande leraren is de uitspraak aangetroffen dat het team van de basisschool achter hen en de leerwerkuitgangspunten zou moeten staan. Soortgelijk is een uitspraak hierover van de actorgroep hogeschool.

Uitspraken van de actoren van de basisschool en de hogeschool duiden op het belang van opname van de aanstaande leraar als volwaardig teamlid. Zij spreken daarbij tevens uit dat deze zo ook moet worden behandeld ('acceptatie team').

De actoren van de actorgroepen basisschool en aanstaande leraren percipieerden onder meer dat de aanstaande leraar als collega wordt geaccepteerd ('acceptatie team basisschool') en dat deze de kans krijgt om succeservaringen op te doen ('competentiegevoel').

Verder bleek dat in de perceptie van alle actoren de relatie tussen de aanstaande leraar en de mentor goed is. Ook spreken zij uit dat er een optimale werksfeer heerst binnen het team van de basisschool.

Tegelijkertijd blijkt uit de uitspraken dat de relatie tussen de directeur en één aanstaande leraar werd bemoeilijkt door verschillen in opvattingen over de manier van leiding geven ('relatie directie'). Volgens uitspraken van een deel van actorgroep basisschool had deze situatie invloed op het functioneren van de aanstaande leraar binnen het team. Deze heeft hierdoor minder kansen gekregen of gegrepen om zich in teamverband te ontplooiën. De betreffende aanstaande leraar deed de uitspraak dat zij, vanwege de bemoeilijkte relatie met de directeur, hierdoor in de teamvergaderingen op een gegeven moment haar mening achterwege liet.

4.4.3 Component 3. Professionaliteit

Comp. nr.	Component	Kenm.nr.	Kenmerk	Aantal elementen	Aantal uitspraken
3	Professionaliteit	5	Professionalisering	11	176
		6	Zelfsturing	1	36
		7	Lerende organisatie	2	27

De component ‘professionaliteit’ werd afgeleid van een cluster van 14 elementen die op grond van 239 uitspraken waren onderscheiden. Het begrip professionaliteit verwijst naar de typerende eigenschappen van het leraarsberoep en van de leraar als beroepsbeoefenaar die in die uitspraken werden genoemd.

Professionaliteit kenmerkt zich door ‘professionalisering’ en ‘zelfsturing’ van de betrokkenen en door een ‘lerende organisatie’ als geheel. ‘Professionalisering’ en ‘lerende organisatie’ bleken voor de actoren nauw aan elkaar gerelateerd. Uit de literatuur leidden we af dat een lerende organisatie veronderstelt dat de actoren actief bij schoolontwikkelings- en vernieuwingsactiviteiten betrokken zijn. Dit kwam in de uitspraken van de actoren ook naar voren waar zij spraken over voortdurende professionalisering en deskundigheidsbevordering. Wat betreft het kenmerk ‘zelfsturing’ bleken zij ook de aanstaande leraar medeverantwoordelijk te stellen voor zijn eigen professionele ontwikkeling.

Kenmerk 5. Professionalisering

In de perceptie van de actoren kenmerkt een werkplekleeromgeving zich door een voortdurende professionalisering en deskundigheidsbevordering. Binnen de werkplekleeromgeving zijn mogelijkheden voor interactie met collega’s, ouders, leidinggevend en externe ondersteuners en voor samenwerking, onderlinge ondersteuning, collegiale coaching en interne scholing. Alle betrokkenen ontwikkelen zich voortdurend waarbij de mentor door de coach systematisch wordt gecoacht.

De nadruk in de uitspraken bleek te liggen bij ‘coaching mentor door coach’. Alle actoren benadrukten het belang van coaching van de mentor door de coach. De analyses lieten zien dat de actoren van de basisschool aan de coach de taak toedachten de begeleidingsvaardigheden en interventietechnieken van de mentor uit te breiden.

De actoren van de hogeschool spraken uit dat de coach (en de directie van de basisschool) enerzijds tot taak hebben overzicht te houden over het verloop van het leerwerktraject. Anderzijds behoort het tot hun taak dit traject te begeleiden.

Uit de analyses bleek verder dat alle actoren overeenstemden in hun uitspraken over de noodzaak van scholing voor de mentor. De actoren van de hogeschool vulden hierbij aan dat de mentor zich expliciet dient te bekwamen in het leren van volwassenen. Ze voerden als reden aan dat deze vorm van leren anders is dan het leren van kinderen (‘scholing mentor’). Overigens gaven de actorgroepen hogeschool en deels de basisschool in het tweede interview aan dat de mentoren wel trainingen en cursussen volgden, maar zich niet specifiek schoolden in mentoring. Uit de uitspraken van beide actorgroepen bleek dat zij de elementen ‘coaching mentor door coach’, ‘interactie externen’, ‘onderlinge ondersteuning’, ‘willen leren van de mentor’ binnen de werkplekleeromgeving als positief aanwezig percipieerden.

In Tabel 4.9 is een samenvatting gegeven van uitspraken over de 11 onderscheiden elementen van het kenmerk ‘professionalisering’.

Tabel 4.9 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de elf elementen waaruit het kenmerk ‘professionalisering’ is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
coaching mentor door directie	Directie coacht niet alleen de mentor, maar ook waar nodig de overige teamleden en Asl ¹ m.b.t. werkplekleren, directie hoeft niet per se zelf te coachen.
coaching mentor door coach	Coach heeft inzicht in functioneren van mentor, leert mentor begeleidings- en interventievaardigheden, probeert overzicht te houden en processen te begeleiden.
collegiale coaching	Team ² spreekt elkaar aan binnen de eigen persoonlijke ontwikkeling, er is een coachcultuur.
competentiegericht IPB	Bestuur heeft visie op IPB ³ : inhoudelijk en financieel, moet PDS gefaseerd over meer partnerscholen gaan verspreiden, moet Asl een baan in het vooruitzicht stellen.
interactie collega's	Mentor informeert team over leerwerkervaringen, er is open overleg.
interactie externen	Coach onderhoudt PDS-netwerkcontacten.
interactie directie	Er is open overleg.
onderlinge ondersteuning	Directie ondersteunt mentor, team ondersteunt elkaar bij leren, interne begeleider als tussenpersoon tussen Asl-mentor.
scholing mentor	Mentor bekwaamt zich expliciet in leren van volwassenen, krijgt scholing in mentoring.
scholing team	Het team heeft regelmatig scholingsactiviteiten ten behoeve van de schoolontwikkeling.
willen leren mentor	Kijkt kritisch naar zichzelf en zijn begeleiding, staat open voor kritiek op eigen functioneren, staat open, is nog zelf in ontwikkeling, wil uitproberen, staat open om met Asl samen te werken: ‘maatjes’.

¹Asl = Aanstaaende leraar ²team = teamleden incl. de mentor ³IPB = integraal personeelsbeleid

Bij alle drie de actorgroepen zijn verschuivingen in de uitspraken zichtbaar. Van de actorgroep aanstaande leraren werd in het tweede interview de aanvullende uitspraak aangetroffen dat het bestuur de aanstaande leraar een (inval)baan in het vooruitzicht diende te stellen op één van zijn scholen (‘competentiegericht IPB’). Verder bleek deze actorgroep in haar uitspraken te benadrukken dat de mentor vooral open moet staan voor kritiek op eigen functioneren. Tegelijk moet deze kritisch naar zichzelf en naar de door hem gegeven begeleiding willen kijken (‘willen leren mentor’). Verder was een verschuiving zichtbaar in de uitspraken over het element ‘coaching mentor door directie’.

In het tweede interview gaf de actorgroep basisschool aan dat de directie van de basisschool niet perse zelf hoeft te coachen. Ook een collega-leraar zou een coachende rol kunnen vervullen tussen de aanstaande leraar en de mentor.

Tenslotte werd bij de actorgroep hogeschool in het tweede interview de aanvullende uitspraak aangetroffen dat het team elkaar moet steunen om nieuwe stappen te zetten om hierdoor van en met elkaar te leren (‘onderlinge ondersteuning’).

Kenmerk 6. Zelfsturing

Binnen de werkplekleeromgeving is in de perceptie van de actoren gezorgd voor een geleidelijke overgang naar zelfsturend leren en werken. De aanstaande leraar wordt medeverantwoordelijk gemaakt voor zijn eigen professionele ontwikkeling en heeft ruimte voor het zelfstandig nemen van beslissingen voor wat betreft de eigen groep.

In Tabel 4.10 is voor het element ‘overgang naar zelfsturend leren’ van het kenmerk ‘zelfsturing’ een samenvatting gegeven van de meest relevante uitspraken.

Tabel 4.10 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor het element 'overgang naar zelfsturend leren' waaruit het kenmerk 'zelfsturing' is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
overgang naar zelfsturend leren	Team ¹ helpt Asl ² zich te ontwikkelen en stuurt waar moet, mentor durft verantwoordelijkheid te geven aan Asl, coach maakt constructieve fricties: 'dwingt' gaandeweg Asl tot zelfsturing, kan ontwikkelingsgericht inspelen op proces van Asl en mentor.

¹team = teamleden incl. de mentor ²Asl = Aanstaaende leraar

Uit de uitspraken kwam naar voren dat de aanstaande leraren enerzijds van de basisschool verwachtten de vrijheid te krijgen om zich te kunnen ontwikkelen. Anderzijds wensten ze ook handvatten en steun te (kunnen) krijgen. De actoren van de basisschool spraken uit dat de aanstaande leraar moet kunnen groeien van een aanvankelijk beperkte naar een steeds meer zelf gedragen verantwoordelijkheid. Zeker voor het lesgeven in de klas. De meerderheid van de uitspraken kwam voor rekening van de hogeschool. Uit de uitspraken bleek de wenselijkheid dat de mentor zowel als de coach, een zekere terughoudendheid aannemen. De actoren voerden als reden aan dat de aanstaande leraar dan zelf wordt uitgedaagd tot initiatiefname. Een van de actoren verwoordde dit als volgt: "ontwikkelen daar waar kan en sturen daar waar moet." Het element 'overgang naar zelfsturend leren' is ten tijde van het tweede interview zowel in de percepties van de actorgroep basisschool (met uitzondering van één actor) als van de hogeschool positief aanwezig. Eén actor van de basisschool sprak uit dat de aanstaande leraar in het eerste schooljaar niet te snel de verantwoordelijkheid zou moeten dragen voor een groep. Het betrof in dit geval een groep van 36 leerlingen.

Alle actoren onderschreven hun uitspraken uit het eerste interview. De wens van de actorgroep aanstaande leraren om naast vrijheid ook vraaggestuurd handvatten en steun te ontvangen, was een aanvulling op het eerste interview.

Kenmerk 7. Lerende organisatie

Bij het kenmerk 'lerende organisatie' is in de perceptie van de actoren een voortdurend leer- en ontwikkelingsproces gebruikelijk van alle betrokkenen: aanstaande leraar, mentor, directie, teamleden en coach. Tabel 4.11 laat een samenvatting zien van de uitspraken van 12 actoren over de twee onderscheiden elementen.

Tabel 4.11 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de twee elementen waaruit het kenmerk 'lerende organisatie' is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
iedereen leert	Leren is een gezamenlijk proces van Asl ¹ , team ² , coach.
vernieuwing	Team staat open voor vernieuwingen die Asl meebrengt, biedt gelegenheid om af te gaan van het bekende, Bas ³ is vooruitstrevend en staat open voor nieuwe ontwikkelingen, incl. PDS.

¹Asl = Aanstaaende leraar ²team = teamleden incl. de mentor ³Bas = basisschool

De aanstaande leraren deden over het element 'vernieuwing' de uitspraak dat de basisschool een vooruitstrevende school moet zijn. Een school die openstaat voor nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs, inclusief het leerwerktraject. Volgens de actoren van de basisschool behoort een team open te staan voor de vernieuwingen die het werkplekleren met zich meebrengt. Een team moet durven afwijken van gebaande paden. Bij de actoren van de hogeschool zijn over dit element geen uitspraken aangetroffen.

Bij het element 'iedereen leert' benoemde de actorgroep basisschool een school waar de klassendeuren openstaan. De nieuwe vorm van leren onderwijzen omvat volgens hun uitspraken een gezamenlijk proces, waarbij sprake is van gelijkwaardigheid. Gelijkwaardigheid van alle drie de betrokken partijen: de aanstaande leraren, de hogeschool en de basisschool.

Bij de aanstaande leraren werden over het element 'iedereen leert' geen uitspraken aangetroffen. Wel over het element 'vernieuwing'. De actoren van de hogeschool benadrukten dat de basisschool een veranderingsgezinde omgeving zou moeten bieden. Zij benadrukten een omgeving waarbinnen het gewoon is dat aanstaande en zittende leraren zich nieuwe vaardigheden eigen proberen te maken. En waarbinnen allen ervoor openstaan nieuwe stappen te zetten.

Het element 'iedereen leert' werd in het tweede interview bovendien door zeven van de acht actoren uit de actorgroep basisschool als positief gepercipieerd. Eén actor sprak uit dat het team wel samen had geleerd, maar dat er door te veel nieuwe andere ontwikkelingen binnen de basisschool sprake was van onderpresteren. Binnen de actorgroep aanstaande leraren bleek de perceptie van de aanwezigheid van het element 'vernieuwing' uiteen te lopen. In het laatste geval impliceerde de uitspraak de vraag of binnen de school wel echt sprake was van een 'lerende organisatie'.

4.4.4 Component 4. Conditities

Comp. nr.	Component	Kenm.nr.	Kenmerk	Aantal elementen	Aantal uitspraken
4	Conditities	8	Facilitering	13	82
		9	Gebruik van ICT	3	14
		10	Up-to-date middelen	3	49
		11	Samenwerkingsafspraken	8	64
		12	Personele middelen	3	145

Op grond van in totaal 354 uitspraken konden 30 elementen worden onderscheiden met een gemeenschappelijke eigenschap die kon worden benoemd als 'condities'. Bij 'condities' gaat het om 'facilitering', 'samenwerkingsafspraken', 'gebruik van ICT', 'up-to-date middelen' en 'personele middelen'.

Kenmerk 8. Facilitering

De elementen die samen het kenmerk 'facilitering' vormen, hebben betrekking op facilitering en prioritering van het leren en werken van de aanstaande leraar door de directie van de basisschool. De hogeschool dient de docenten die betrokken zijn bij het leerwerktraject te faciliteren.

Uit de analyses bleken de meeste uitspraken te gaan over het 'zicht houden' op het proces door de bovenschools manager (Bijlagetabel C.1). Bij het merendeel van de actoren bleek uit de uitspraken de wenselijkheid dat deze op de hoogte moet zijn van het leerwerktraject. De actoren van de basisschool en de hogeschool rekenen het tot diens taak de globale voortgang van het traject te bewaken. De laatstgenoemde actorgroep vulde aan dat het adequaat volgen van de globale voortgang van het traject voortdurend nodig is. Deze actorgroep plaatste dit bovendien binnen de doelen van het integraal personeelsbeleid van het schoolbestuur.

In Tabel 4.12 is een samenvatting gegeven van de uitspraken waarvan de weergegeven 13 elementen van het kenmerk ‘facilitering’ werden afgeleid.

Tabel 4.12 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de 13 elementen waaruit het kenmerk ‘facilitering’ is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
financiering door directie	Voert strategisch beleid, financiert Asl ¹ o.a. aankoop van boeken.
financiering door Hos ²	Hos financiert coach o.a.: aanschaf materialen, congresbezoek.
financiering door overheid	De overheid ondersteunt door regelgeving en financiert het werkplekleren.
financiering door bestuur	Bestuur vervult financiële randvoorwaarden.
financiering door manager	Het bovenschools management stelt gelden beschikbaar voor begeleiding van Asl.
geen taken bestuur	Het bestuur heeft in de uitvoering van het PDS-project geen specifieke taken.
geen taken manager	De bovenschools manager heeft geen taken in het leerwerktraject.
houding bestuur	Het bestuur toont zich positief betrokken bij het leerwerktraject en ziet dit als een zinvolle wijze van opleiden en promoot het bij de overige scholen.
houding manager	Soortgelijke uitspraken als bij bestuur voor de bovenschools manager.
prioritering leren door directie	De directie van de school schept ruimte voor studie van Asl, laat Asl niet te snel invallen bij ziekte, legt prioriteit bij leren.
selecteren van Bas ³	Selecteert partnerschool.
zicht houden bestuur	Het bestuur volgt globaal de voortgang van het traject, wint zelf informatie in, checkt of dit binnen IPB ⁴ past.
zicht houden manager	Soortgelijke uitspraken als bij bestuur voor de bovenschools manager.

¹Asl = Aanstaande leraar ²Hos = Hogeschool ³Bas = basisschool ⁴IPB = integraal personeelsbeleid

Bij het kenmerk ‘facilitering’ werd het element ‘financiering door directie’ door de actorgroep hogeschool in het tweede interview als feitelijk aanwezig gepercipieerd. De elementen ‘financiering door overheid’ en ‘prioritering leren door directie’ werden door dezelfde actorgroep in het tweede interview als onvoldoende aanwezig bestempeld. Wat betreft ‘prioritering leren door directie’ werd een uitspraak aangetroffen die duidde op problemen in de personeelsvoorziening. Deze problemen leidden tot de inzet gedurende enige tijd van een van de aanstaande leraren als invalkracht.

In Tabel 4.13 is een uitspraak gegeven waarin het element ‘prioritering leren door directie’ centraal staat.

Tabel 4.13 *Uitspraak over het element ‘prioritering leren door directie’ uit een tweede interview met de directeur van de hogeschool.*

Vraag	Aan welke eigenschappen moet een basisschool voldoen, wil het een krachtige leeromgeving bieden voor aanstaande leraren? Kun je aangeven of je mening van toen, nu nog hetzelfde is?
Geïnterviewde:	“Ja, die blijven staan. Uhm, ik zou nog een keer willen benadrukken, dat is ook een knelpunt gebleken, de rol van de schoolleider, de directeur. Namelijk op het moment dat er problemen in de personeelsvoorziening zijn door ziekte enzovoorts, uhm, ja kan hij te snel en dat is ook gebeurd, een aanstaande leraar de volledige verantwoordelijkheid geven. En zeker als dat in de beginfase is, en wat is de beginfase, laat ik zeggen de eerste zes maanden, dan is dat niet goed.”

Bij het kenmerk ‘facilitering’ verschoven bij de actorgroep basisschool in de loop van het traject de aan het bestuur in het leerwerktraject toegedachte taken. Waar deze actoren eerst geen taken zagen weggelegd voor het bestuur (‘geen taken bestuur’) werden nu uitspraken aangetroffen die betrekking hadden op het selecteren van een geschikte partnerschool door het schoolbestuur (‘selecteren van Bas’) en op facilitering door het schoolbestuur.

Bij dit laatste ging het daarbij om het beschikbaar stellen van gelden ten behoeve van de mentor voor gesprekstijd ('financiering bestuur'). Ook bij de aanstaande leraren werd een verandering aangetroffen die de taken van het schoolbestuur betroffen.

Evenzo als bij de actorgroep basisschool verschoof de opvatting van geen taken naar de taak om zich op de hoogte te stellen en te houden van de ontwikkelingen van de aanstaande leraren ('zicht houden bestuur'). Bovendien zou het bestuur de aanstaande leraren binnen een leerwerktraject (bij voldoen aan de startbekwaamheden) een baan in het vooruitzicht moeten stellen ('competentiegericht IPB').

Bij de actorgroep basisschool en hogeschool werd in het tweede interview een aanvulling aangetroffen op het element 'prioritering leren door directie'. Beide actorgroepen achtten het nadrukkelijk gewenst dat de directie de leeractiviteiten van de aanstaande leraar prioriteit geeft. In de perceptie van één van de actoren van de actorgroep hogeschool was dit element in de feitelijke inrichting onvoldoende tot zijn recht gekomen.

Kenmerk 9. Gebruik van ICT

In de perceptie van de actoren kenmerkt een werkplekleeromgeving zich door een doordacht en functioneel gebruik van ICT-mogelijkheden. Zo is er de mogelijkheid voor de aanstaande leraar tot tekstverwerken, e-mailen en internetten. Daarnaast is ICT een vast onderdeel van het eigen onderwijsleerproces en het onderwijsleerproces aan leerlingen. In Tabel 4.14 is voor de drie elementen die konden worden gegroepeerd tot het kenmerk 'gebruik van ICT' een samenvatting gegeven van de meest relevante uitspraken waaruit ze werden afgeleid.

Tabel 4.14 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de drie elementen waaruit het kenmerk 'gebruik van ICT' is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
ICT	Computer kan belangrijk communicatiemiddel zijn in leerwerktraject, maar is niet voorwaardelijk.
ICT internet	Coach verwijst Asl ¹ naar internet, Asl hanteert internet als informatiebron.
ICT simulatie	Asl hanteert simulatieprogramma's om vaardigheden taal- of rekendidactiek te oefenen.

¹ Asl = Aanstaande leraar

Zowel de actoren van de basisschool als van de hogeschool duiden aan dat de aanstaande leraar en de coach steeds met elkaar moeten kunnen communiceren. Internet kan hierbij behulpzaam zijn en kan ook dienen als informatiebron voor de aanstaande leraar ('ICT internet').

Alle drie de elementen waren in de perceptie van de actorgroep hogeschool positief aanwezig. Opvallend is dat zowel bij de actorgroep basisschool als bij de hogeschool een positieve perceptie is aangetroffen van ICT internet. Over het kenmerk 'gebruik van ICT' werden bij de actorgroep aanstaande leraren geen uitspraken aangetroffen.

Kenmerk 10. Up-to-date middelen

De werkplekleeromgeving is in de perceptie van de actoren up-to-date, compleet en rijk aan (ICT-)middelen. De aanstaande leraar kan gebruik maken van overleg ruimtes, bibliotheekvoorzieningen (basisschool), een mediacentrum (basisschool) en een onderwijs-werkplaats (hogeschool).

In Tabel 4.15 is een samenvatting gegeven van uitspraken over de drie onderscheiden elementen van het kenmerk 'up-to-date middelen'.

Tabel 4.15 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de drie elementen waaruit het kenmerk 'up-to-date middelen' is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
middelen	Er is op Bas ¹ en Hos ² een veelheid aan methodes, materialen, boeken.
onderwijswerkplaats	Hos-gebouw is toegankelijk, Asl ³ gebruikt onderwijswerkplaats als informatiebron.
studieruimte	Op Bas is eigen werkplek (buiten de klas) voor Asl, op Hos zijn spreekkamers.

¹Bas = basisschool ²Hos = Hogeschool ³Asl = Aanstaaende leraar

Opvallend is dat de actorgroep aanstaande leraar geen enkele uitspraak heeft gedaan over dit kenmerk. Een eigen (werk)plek buiten de klas om rustig te werken, was gezien de uitspraken van de actorgroepen basisschool en hogeschool, aan te bevelen ('studieruimte'). De hogeschool gaf aan dat een spreekkamer op de hogeschool eveneens wenselijk is om gesprekken te kunnen voeren.

De elementen 'middelen' en 'onderwijswerkplaats' werden zowel door de actorgroep basisschool als de hogeschool in het tweede interview als feitelijk aanwezig beoordeeld. Zowel op de basisschool als op de hogeschool percipiëren zij een veelheid aan materialen, methodes en boeken. Op basis van de uitspraken bleken de actorgroepen basis- en hogeschool het element 'studieruimte' als afwezig te duiden. De actorgroep hogeschool duidde het element 'studieruimte' op de hogeschool als aanwezig.

Evenals bij het kenmerk 'gebruik van ICT' waren de actoren van de twee actorgroepen waarvan uitspraken over 'up-to-date middelen' werden aangetroffen, het nog altijd eens met hun eerdere uitspraken.

Kenmerk 11. Samenwerkingsafspraken

De acht elementen die dit kenmerk constitueren zijn opgenomen in Tabel 4.16. In de werkplekleeromgeving worden volgens de perceptie van de actoren mondelinge en schriftelijke afspraken over het leren en werken van de aanstaande leraar gemaakt. Zo worden afspraken gemaakt over de verhouding tussen leren en werken en over de taken en verantwoordelijkheden van de aanstaande leraar, de mentor en de coach. Bij het leerwerktraject zijn drie partijen (aanstaande leraar, basisschool, hogeschool) betrokken die gezamenlijk en onderling afspraken kunnen maken rond het leerwerktraject en daarover met elkaar communiceren.

Het element dat gebaseerd was op de meeste uitspraken, bleek te gaan over de 'communicatie aanstaande leraar-basissschool-hogeschool' (Bijlagetabel C.1). De voornaamste uitspraken daarvan hadden betrekking op de taken van de coach van de hogeschool. Tot diens taak rekende de actorgroep basisschool het bemiddelen en onderhandelen tussen de basisschool, de hogeschool en de aanstaande leraar. De actoren van de hogeschool benadrukten de noodzaak deze contacten steeds opnieuw aan te gaan. Eén van de actoren van de actorgroep basisschool duidde dit als 'managing by walking around'. Verder volgt uit de uitspraken dat de coach, zowel als de directie en de mentor tot taak hebben alle betrokkenen regelmatig te informeren over de voortgang van het leerwerktraject. Meermalen werd benadrukt dat het de verantwoordelijkheid is van alle betrokkenen om open met elkaar te communiceren. Hoewel in de perceptie van de twee actorgroepen basisschool en hogeschool het element 'communicatie aanstaande leraar-basissschool-hogeschool' positief aanwezig was, oordeelde de actorgroep aanstaande leraren daar anders over.

In Tabel 4.16 is een samenvatting gegeven van uitspraken over de acht onderscheiden elementen van het kenmerk ‘samenwerkingsafspraken’.

Tabel 4.16 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de acht elementen waaruit het kenmerk ‘samenwerkingsafspraken’ is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
afspraken Asl-Hos ¹	Hos heeft in afspraken met Asl een sturende rol binnen leerwerktraject. Coach en Asl maken afspraken voor terugkomdagen op Hos voor Asl.
afspraken Asl-Bas ²	Asl weet welke afspraken er op Bas zijn. Bas heeft heldere indeling. Afspraken worden gemaakt over de rol en taken van Asl binnen de school en de rol en taken van de mentor.
afspraken Bas-Hos	Er liggen duidelijke afspraken zoals informatiemomenten voor Bas-Hos met als basis een gezamenlijke visie op begeleiden. Bas verwacht van Hos vooral een sturende rol bij de invulling van en het afspraken maken over het leerwerktraject.
communicatie Asl-Hos	Asl en Hos hebben constante wil om open dialoog aan te gaan over het leerwerktraject en bij te stellen waar nodig.
communicatie Asl-Bas	De directie en de mentor hebben tot taak regelmatig met Asl te communiceren over de voortgang van het leerwerktraject.
communicatie Asl-Bas-Hos	Asl, Bas en Hos communiceren op een open manier en ieder heeft daarbij dezelfde doelen voor ogen. Coach plant, regelt, bemiddelt, onderhandelt en communiceert met Asl en Bas en ‘managed by walking around’. Er is regelmatig contact tussen Asl, Bas en Hos: gesprek, mail, telefonisch.
communicatie Bas-Hos	Coach communiceert vanuit Hos de PDS-informatie voor de Bas en andersom zorgt de directie voor informatie vanuit Bas.
communicatie coach	Coach houdt contact met alle betrokkenen en coördineert PDS-bijeenkomsten voor Bas.

¹ Asl = Aanstaaende leraar Hos = Hogeschool ²Bas = basisschool

Wat betreft het kenmerk ‘samenwerkingsafspraken’ gaven alle actoren aan hun uitspraken uit het eerste interview bij het tweede nog te onderschrijven. Wel werden bij de actorgroep basisschool enkele aanvullende uitspraken aangetroffen. Deze hielden in dat het gewenst is dat de coach bijeenkomsten coördineert tussen de verschillende basisscholen die het leerwerktraject gestalte geven (‘communicatie coach’) en dat van de hogeschool een vooral sturende rol wordt verwacht bij de invulling van en het afspraken maken over het leerwerktraject (‘afspraken Bas-Hos’).

Bij beide actorgroepen zijn verschillende uitspraken aangetroffen waaruit een zeker verschil is af te leiden in de communicatieve afstemming tussen de drie partijen. Uit de uitspraken van de actorgroep aanstaande leraren bleek dat binnen het traject aanvankelijk de meningen uiteenliepen over de juiste balans tussen theorie en praktijk (zie component onderwijsaanbod). Vervolgens bleek uit de uitspraken dat deze minder goed lopende zaken, bespreekbaar werden gemaakt (‘communicatie Asl-Bas-Hos’).

Kenmerk 12. Personele middelen

In de werkplekleeromgeving is in de perceptie van actoren gezorgd voor een doelmatige inzet van personele middelen. Zo heeft de directie van de basisschool en hogeschool voor het leren en werken van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving op een doelmatige wijze personeel ingezet en een hoeveelheid tijd ingeruimd voor de begeleiding.

In de 145 uitspraken werd een indicatie aangetroffen van de gewenste hoeveelheid beschikbare tijd. Deze hoeveelheid gesprekstijd liep tussen de actoren vrij sterk uiteen.

Om hier zicht op te kunnen krijgen was het nodig relatief veel (47) trefwoorden te gebruiken waaraan nog extra aanvullende codes werden toegevoegd (bijvoorbeeld: ‘beschikbare tijd coach_10_016_2_75min’).

In Tabel 4.17 is voor de drie elementen een samenvatting gegeven van de meest relevante uitspraken waar ze uit werden afgeleid.

Tabel 4.17 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de drie elementen waaruit het kenmerk ‘personele middelen’ is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
beschikbare tijd mentor	Mentor ziet begeleiding Asl ¹ als een volwaardig deel van zijn taak, eerst tijd investeren en dit later terug krijgen, nul-urenoptie in het jaarcontract kan volstaan. Tijd variërend van een half tot drie uur per week, maar ook van twee tot vijf uur per week in de eerste twee maanden en daarna drie uur per week.
beschikbare tijd coach	Coach maakt gesprekstijd vrij voor Asl en mentor en is goed bereikbaar. Tijd variërend van één kwartier tot drie uur per week.
inzet personeel	Directie functioneert goed op Bas ² , team is competent in het begeleiden van Asl. Coach kent vrijwel alle ins and outs van hogeschool.

¹Asl = Aanstaaende leraar ²Bas = basisschool

Uit de uitspraken kwam naar voren dat de actoren van de basisschool en de hogeschool in het bijzonder ‘beschikbare tijd’ wenselijk achtten voor een adequate begeleiding.

De aanstaande leraren schatten de benodigde tijd voor de mentor op twee tot drie uur per week. Deze tijd zou nodig zijn voor formele en informele gesprekken. De actoren van de basisschool duiden een benodigde tijd van een half tot drie uur per week.

Enkele actoren van de basisschool spraken uit dat de mentor in de eerste periode van het leerwerktraject meer en later minder gesprekstijd zou behoeven te investeren. Of zelfs tijd zou kunnen winnen wanneer de aanstaande leraar lessen of taken zou kunnen overnemen. Dit laatste zou kunnen wanneer de aanstaande leraar in een later stadium meer zelfstandig in en buiten de klas kan handelen. Daardoor zou in de optiek van sommige actoren bovendien een nul-urenoptie in het jaarcontract van de mentor kunnen volstaan.

Tenslotte bleek ook binnen de actorgroep hogeschool een uiteenlopende inschatting van de benodigde tijd. Deze varieerde van twee uur per week gesprekstijd voor de mentor tot vijf uur in de eerste twee maanden en daarna drie uur per week.

Uit de uitspraken in het tweede interview bleek dat verschillende actoren van de actorgroep basisschool de ‘beschikbare tijd’ voor de mentor in de praktijk onvoldoende achten.

Voor de coach werd door de actorgroep hogeschool voor de begeleiding van de mentor en aanstaande leraar samen, één tot anderhalf uur tijd per week geraamd. De aanstaande leraren schatten de benodigde tijd voor de coach op één uur per week. Hierbij zou dan ook éénmaal per twee weken telefonisch contact en éénmaal in de vier á vijf weken persoonlijk contact zijn. De schattingen van de actoren van de basisschool lieten een spreiding zien van één kwartier tot drie uur per week als benodigde tijd voor de coach.

Over het element ‘beschikbare tijd coach’ werd bij alle drie de actorgroepen de uitspraak aangetroffen dat de coach in de praktijk meer dan één uur per week besteedde aan het leerwerktraject. Van de overige elementen van het kenmerk ‘personele middelen’ percipieerde steeds minimaal één actorgroep deze positief aanwezig.

In Tabel 4.18 zijn enkele uitspraken gegeven waarin het element ‘beschikbare tijd mentor’ centraal staat.

Tabel 4.18 *Uitspraken bij het element ‘beschikbare tijd mentor’ uit het eerste interview met de coach.*

Vraag	Welke faciliteiten zijn nodig voor de mentor?
Interviewer:	“Hoeveel tijd moet de mentor denk je besteden aan die gesprekken?”
Geïnterviewde:	“Nou twee keer per week 1½ uur een mentoringsgesprek. Dat moet zeker in de eindfase voldoende kunnen zijn.”
Interviewer:	“Dus twee keer per week 1½ uur een mentoringsgesprek, lijkt je reëel.”
Geïnterviewde:	“Ja. Mij lijkt zo dat dat voldoende is.”
Interviewer:	“Hmhm. Wat denk je dan aan het begin wat de aanstaande leraar aan begeleiding nodig heeft?”
Geïnterviewde:	“Continu, in het begin de hele dag door. Dus dingen zien, dingen benoemen, aanwijzen. En ik denk elke dag een uur, 1½ uur.”
Interviewer:	“Ja, elke dag een uur, 1½ uur een gesprek om alles op de rails te krijgen.”
Geïnterviewde:	“Ja, over wat er gebeurt, over de kinderen, de gewone gang van zaken, de inhoud van lessen, methodegebruik. Van alles wat ze tegenkomen. Plus al vrij snel ook de taak die ze zichzelf stellen want ze gaan ook met het persoonlijk ontwikkelingsplan aan de slag en ze krijgen regelmatig assessments.”

De actorgroep basisschool deed in tegenstelling tot het eerste interview in het tweede interview concrete uitspraken over het opnemen van begeleidingsuren voor de mentor in het jaarcontract. Verder kwam uit de uitspraken de bereidheid naar voren bij een volgend traject af te zien van een nul-urencontract. Een aantal van 80 begeleidingsuren in het jaarcontract van de mentor werd meer reëel geacht voor begeleiding van de aanstaande leraar. Omgerekend zou dit neerkomen op twee uur gesprekstijd per week voor de mentor.

Ook bij de hogeschool bleek een wijziging in de uitspraken. In plaats van één uur zou minimaal anderhalf uur gesprekstijd per week in het jaarcontract van de coach realistisch zijn. Verder werd uitgesproken dat differentiatie in gesprekstijd af zou kunnen hangen van het ‘type’ aanstaande leraar. Voor een zij-instromer zou voor een coach 60 uur op jaarbasis geschikt kunnen zijn en voor een reguliere derdejaars of vierdejaars aanstaande leraar 30 uur.

4.4.5 Component 5. Begeleiding

Comp. nr.	Component	Kenm.nr.	Kenmerk	Aantal elementen	Aantal uitspraken
5	Begeleiding	13	Mentoring en coaching	18	495
		14	Afstemming op behoeften	4	98
		15	Kenmerkende situaties	2	39
		16	Zorgen voor ownership	1	2

De resultaten van de kwalitatieve analyses leidden tot het onderscheiden van 634 uitspraken in 25 elementen die konden worden geclusterd tot de component ‘begeleiding’. Kenmerkend voor deze component zijn ‘mentoring en coaching’ en de ‘afstemming van het aanbod op de behoeften’ van de aanstaande leraar.

De component ‘begeleiding’ kenmerkt zich verder door het leren van een aanstaande leraar in en van ‘kenmerkende situaties’ te begeleiden. Deze situaties zijn veelal ingebed in de context van reële situaties van de basisschool. Bovendien is sprake van een ondersteunen van ‘ownership’ zodat de aanstaande leraar eigenaar wordt van zijn eigen leerproces.

Kenmerk 13. Mentoring en coaching

De werkplekleeromgeving kent in de perceptie van de actoren een adequate begeleiding op de werkplek met behulp van mentoring en coaching. Terwijl mentoring betrekking heeft op het begeleiden van de aanstaande leraar door de mentor van de basisschool, heeft coaching betrekking op het begeleiden van de aanstaande leraar en de mentor door de docent van de hogeschool en de directie van de basisschool. De mentor en de hogeschooldocent-coach begeleiden de aanstaande leraar in diens voortgang. Regelmatig wordt het handelen van de aanstaande leraar geobserveerd en worden voor- en nabesprekingen gehouden. Bij elkaar omvatten de 18 elementen van het kenmerk 'mentoring en coaching' bijna driekwart van alle uitspraken van de component 'begeleiding'.

In Tabel 4.19 is een samenvatting gegeven van de meest relevante uitspraken over de 18 onderscheiden elementen.

Tabel 4.19 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de 18 elementen waaruit het kenmerk 'mentoring en coaching' is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
aanvoelen	Noodzakelijk is dat mentor en coach zich kunnen inleven in Asl ¹ , kunnen aanvoelen welke knelpunten of problemen er zijn, coach kan schakelen tussen reguliere Asl en zij-instromer.
adviseren	Mentor en coach mogen Asl zelf tips geven of verwijzen naar anderen. Coach geeft Asl studieadvies en adviseert mentor.
begeleiden van Asl wordt begeleid bij het uitwerken van de 12 ontwikkelingslijnen in de POP's	
bewaken proces	Mentor bewaakt leerproces Asl en dat de 12 ontwikkelingslijnen aan bod komen. Directie voert met Asl 1x p/mnd evaluatiegesprek. Directie en coach hebben op Bas ² een 'helikopterview', zijn procesbewaker, bewaken of schriftelijke afspraken plaatsvinden.
coaching door coach	Begeleidt ontwikkelingsgericht, reikt Asl 'tools' aan om met mentor te communiceren, speelt in op behoeften van Asl. Bij problemen kan Asl op coach terugvallen.
coaching door directie	Ook de directie heeft de taak de Asl te coachen.
corrigeren	Mentor en coach corrigeren Asl in hiaten. Coach en directie corrigeren wanneer mentor zijn begeleidingsrol niet (goed) vervult.
gesprek	Team ³ communiceert met Asl, mentor bespreekt dagelijks met Asl gebeurtenissen. Coach arrangeert gesprekken met Asl.
klassen-management	Mentor begeleidt Asl in het leren van vaardigheden gericht op het organiseren van de dagelijkse gang van zaken in de klas.
luisteren	Mentor en coach hebben een luisterend oor.
mentoring	Essentieel is dat de mentor ontwikkelingsgericht kan interveniëren en gespreksvaardigheden bezit.
omgang met leerling(en)	Mentor kan overdragen hoe om te gaan met leerlingen en hoe de Asl een goed pedagogisch klimaat kan creëren en onderhouden.
onderwijs-leerproces	Asl heeft voldoende kansen om nieuwe leerstof te presenteren, uit te leggen en te laten verwerken. Mentor biedt inzicht welke onderwijsvormen geschikt zijn om leerprocessen bij leerlingen in gang te zetten.
samenvatten	Coach kan samenvatten wat Asl heeft gezegd.
structureren	Mentor en coach bieden de Asl voldoende duidelijkheid en structuur in het leren onderwijzen. Bas zorgt voor heldere indeling, inrichting van klassen, afspraken.
sturen	Mentor en coach sturen vraaggericht de ontwikkeling en het leerproces van Asl, coach stuurt mentor, directie stuurt team.
terugkoppelen	Directie, team, coach geven op tijd feedback (mentor elke dag), Asl vraagt zelf ook feedback.
vragen stellen	Team en coach bevragen Asl om behoeften te achterhalen, team stelt ook elkaar vragen.

¹ Asl = Aanstaande leraar ² Bas = basisschool ³ team = teamleden incl. de mentor

Volgens de uitspraken van alle drie de actorgroepen is het essentieel dat de mentor vaardigheden bezit om aanstaande leraren in werkplekleeromgevingen adequaat te begeleiden ('mentoring'). Gezien hun uitspraken zijn daar tevens gesprekstechnieken toe te rekenen. De actoren van de hogeschool spraken in dit verband over het kunnen toepassen van ontwikkelingsgerichte interventies. Alle actorgroepen duiden de rol van de mentor als cruciaal in het leerwerktraject. De aanstaande leraren merkten aanvullend op dat voor het leren van de aanstaande leraar veel afhangt van de samenwerking met en betrokkenheid van de mentor (dit element is gerelateerd aan het element 'betrokkenheid' van het kenmerk 'uitdaging en stimulering'). Over het element 'coaching door coach' werd door de drie actorgroepen meermalen aan gegeven dat de aanstaande leraar op momenten dat er knelpunten ontstaan, moet kunnen terugvallen op de coach. Verschillende uitspraken bleken zowel te gelden voor de coach als voor de mentor en soms ook voor andere bij de begeleiding betrokken actoren. Elementen die uit dergelijke uitspraken waren af te leiden zijn afzonderlijk benoemd in plaats van ze te rekenen tot mentoring, coaching door coach of coaching door directie. Zo bleken alle drie de actorgroepen als cruciale eigenschappen te benoemen: 'aanvoelen', 'bewaken proces', 'gesprek voeren', 'sturen', 'structureren' en 'terugkoppelen'. Daarnaast werden in de uitspraken nog enkele eigenschappen aangetroffen die alleen één of twee van de actorgroepen benoemden of die minder sterk werden benadrukt. De daaruit afgeleide elementen werden benoemd als: 'adviseren', 'begeleiden van POP's', 'corrigeren', 'luisteren' en 'samenvatten' (Bijlagetabel C.1). Van deze elementen benadrukten vooral de actorgroepen hogeschool en basisschool het gebruiken van interventietechnieken als 'luisteren', 'samenvatten' en 'adviseren'. Bij het 'begeleiden van de POP's' wijst de hogeschool op de noodzaak de aanstaande leraar te begeleiden bij het uitwerken van de 12 ontwikkelingslijnen. Uitspraken over het belang van het element 'bewaken proces' werden bij alle drie de actorgroepen aangetroffen. Volgens deze uitspraken is het vooral de taak van de mentor het leerproces in de klas te bewaken. Verder behoort het tot zijn verantwoordelijkheid te zorgen dat de 12 ontwikkelingslijnen aan bod komen. Maar ook dat anderen zoals de coach en de directie hierin een rol spelen. De directie heeft tot taak het leerproces op de werkplek over de gehele linie te bewaken. Volgens de uitspraken van de actoren is het gewenst dat mentor, coach en directie een helicopterview hebben. Daarmee kunnen zij in de gaten houden of de aanstaande leraar zowel in de klas als in de school functioneert. Bij de actorgroep hogeschool is in dit verband de uitspraak aangetroffen dat de coach zicht moet hebben op de diverse rollen die de betrokkenen op de basisschool hebben.

De actorgroep aanstaande leraren en basisschool deed uitspraken over het element 'coaching door directie'. Volgens hen kan de directie van de basisschool eveneens tot taak hebben de aanstaande leraar te coachen. Samenhangend werden bij alle actorgroepen uitspraken aangetroffen over 'omgang met leerling(en)'. Uit deze uitspraken is af te leiden dat zij als belangrijke eigenschap zien dat de mentor kan overdragen hoe om te gaan met leerlingen en hoe de aanstaande leraar een goed pedagogisch klimaat kan creëren en onderhouden.

Tenslotte werden bij de actorgroepen aanstaande leraren en basisschool nog uitspraken aangetroffen die konden worden herleid tot het element 'onderwijsleerproces'. Uit de uitspraken bleek de wenselijkheid dat voor de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving voldoende mogelijkheden zijn zelf nieuwe leerstof te leren onderwijzen. Dit onder directe begeleiding van een leraar-mentor. Ook biedt de werkplekleeromgeving de aanstaande leraar mogelijkheden inzicht te krijgen welke onderwijsvormen geschikt zijn om leerprocessen bij de leerlingen in gang te zetten.

Opvallend is dat alle drie de actorgroepen onder meer de elementen ‘mentoring’, ‘structureren’ en ‘sturen’ als belangrijke eigenschappen zien van de werkplekleeromgeving. Tegelijkertijd zijn in het bijzonder bij de aanstaande leraren uitspraken aangetroffen waaruit bleek dat zij deze elementen in hun werkplekleeromgeving feitelijk als onvoldoende percipieerden. Van het gebrek aan structuur bleek ook uit enkele uitspraken van de hogeschool. Bij het kenmerk ‘emotioneel veilig’ was al aangeduid dat de relatie tussen de directeur en één aanstaande leraar op een gegeven moment moeizaam verliep. Uit de uitspraken die bij de actorgroep aanstaande leraren werden aangetroffen, kwam naar voren dat dit ook gevolgen had voor het ‘terugkoppelen van ervaringen’.

Van het kenmerk ‘mentoring en coaching’ werden bij minimaal één actorgroep bij de helft van de elementen (9 van de 18) verschuivingen in de uitspraken waargenomen. Het betrof de elementen ‘adviseren’, ‘begeleiden van POP’s’, ‘bewaken proces’, ‘coaching door directie’, ‘samenvatten’, ‘structureren’, ‘sturen’, ‘terugkoppelen’ en ‘vragen stellen’. Zo bleken alle drie de actorgroepen meer nadruk te leggen op het belang dat de mentor kritisch naar de POP’s kijkt en de aanstaande leraar hierop bevraagt. Ook de ondersteuning van de aanstaande leraar in het leren schrijven van POP’s werd in de uitspraken sterk benadrukt (‘begeleiden van POP’s’). De actorgroep basisschool gaf aan dat in plaats van de directie ook een lid van het middenmanagement kan fungeren in de coaching van mentor en aanstaande leraar (‘coaching door directie’).

Tenslotte werden bij de actorgroep basisschool en hogeschool aanvullende uitspraken aangetroffen over het element ‘structureren’. De uitspraken van de eerste actorgroep wezen op de wenselijkheid vooral in de beginperiode te zorgen voor de nodige structuur in het aanbod voor de aanstaande leraar. Bij de tweede actorgroep werd de aanvulling aangetroffen waaruit de wenselijkheid sprak om juist vooral meer structuur te bieden in de wijze van reflecteren van de aanstaande leraar.

Kenmerk 14. Afstemming op behoeften

De vier elementen die samen het kenmerk ‘afstemming op behoeften’ vormen, hebben betrekking op de afstemming van de leerbehoeften van de aanstaande leraar bij het aanbod van kennis, vaardigheden en houdingen in de werkplekleeromgeving. In de perceptie van de actoren is in de werkplekleeromgeving sprake van voldoende flexibilisering, maatwerk, vraaggeoriënteerd onderwijs en een individuele leerroute voor de aanstaande leraar.

In Tabel 4.20 is voor de vier elementen een samenvatting gegeven van de meest relevante uitspraken waar ze uit werden afgeleid.

Tabel 4.20 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de vier elementen waaruit het kenmerk ‘afstemming op behoeften’ is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
afstemming op betrokkenheid	Mentor is betrokken op vragen die Asl ¹ stelt en houdt rekening met betrokkenheidsfasen ² . Coach koppelt theorie aan problemen van Asl, betreft aanbod op behoeften van Asl, kan zelf ander- en organisatiebetrokken functioneren. Hos ³ werkt competentiegericht.
afstemming op ervaring	Mentor en coach hebben inzicht in en houden rekening met wat Asl wel en niet kan, team ⁴ en coach sluiten aan bij zone van naaste ontwikkeling.
afstemming op kennis	Mentor en coach hebben inzicht in en houden rekening met wat (oudere) Asl al weet.
afstemming op leerstijl	Mentor en coach houden rekening met leerstijl en eigen wijze waarop Asl werkt.

¹Asl = Aanstaande leraar ²Betrokkenheidsfasen Concerns Based Adoption Model (CBAM): ik-, taak-, ander-, organisatiebetrokken (Fuller, 1970) ³Hos = Hogeschool ⁴team = teamleden incl. de mentor

In de uitspraken van de actorgroep aanstaande leraren werd op het belang gewezen dat de mentor en de coach inschatten wat de aanstaande leraar al wel en nog niet weet en daar hun aanbod voor de aanstaande leraar op afstemmen. De actorgroep basisschool deed een vergelijkbare uitspraak. Tegelijkertijd benadrukte deze actorgroep dat zij-instromers die soms 30 jaar of ouder zijn, vaak al een veelheid aan kennis en ervaring hebben verworven. In deze uitspraken wordt ‘afstemming op die kennis’ (en ‘op ervaring’) benadrukt. Over deze elementen werden bij de actorgroep hogeschool geen uitspraken aangetroffen. De actorgroep aanstaande leraren duidde er bovendien op dat de hogeschool, in dit geval de coach, adequaat moet inspelen op deze groep aanstaande leraren omdat het voor hen in feite een nieuwe doelgroep betreft met elders verworven competenties.

Voor alle elementen werden zowel in het eerste als tweede interview bij de actorgroep basisschool uitspraken aangetroffen van positief feitelijke aard. Tegelijkertijd werd bij deze actorgroep een negatieve perceptie aangetroffen over ‘afstemming op betrokkenheid’. In de toelichting op deze uitspraak werd aangevoerd dat het behalen van studiepunten zou conflicteren met het afstemmen op de behoeften van de aanstaande leraar. Van de actorgroep aanstaande leraar percipieerde één aanstaande leraar afstemming van de mentor en coach op de ervaring en kennis van de aanstaande leraar, terwijl de andere aanstaande leraar dit negatief percipieerde.

In Tabel 4.21 zijn enkele uitspraken gegeven waarin het element ‘afstemming op kennis’ centraal staat.

Tabel 4.21 *Uitspraken uit het eerste interview met een teamlid over de inrichting van de werkplekleeromgeving waarin het element ‘afstemming op kennis’ centraal staat.*

Vraag	Welke rol en taken heeft de hogeschooldocent?
Geïnterviewde:	“Ja, en ik denk, omdat het juist iets nieuws is, dat je als pabo heel onderlegd moet zijn in uh wat voor nieuwe dingen er komen. En dat ook meteen niet naast je neerleggen, van dingen waar je in eerste instantie niet aan gedacht hebt, hè. Want het is natuurlijk heel anders werken met iemand die een carrière achter de rug heeft. Dat je denkt van hè, daar hebben we nog niet aan gedacht. Dat moeten we onthouden. Dat ze daar heel erg alert op zijn. Alert op nieuwe dingen waar ze nog niet aan gedacht hebben. Ja, hoe moet ik dat zeggen? Snap je wat ik bedoel?”
Interviewer:	“Ja, uh dus die hogeschooldocent moet er op letten.....”
Geïnterviewde:	“Ja, dan ben je tegen dingen aangekomen en ja dat uh, daar heb ik eigenlijk nooit aan gedacht.”
Interviewer:	“Nieuwe situaties zijn dat, dat ze daar dus goed op kunnen reageren?”
Geïnterviewde:	“Ja, want je kan niet stellen van we hebben vier jaar studenten. Die komen van de havo, het atheneum. Dus wij gaan dat even in elkaar stoppen, uh en dat moeten wij in twee jaar geven. Dan denk ik dat die nieuwe dingen die daar uit voortkomen, dat je daar alert op moet zijn.”

Alle actoren spraken tijdens het tweede interview uit nog altijd hun eerdere uitspraken uit het eerste interview te onderschrijven.

Kenmerk 15. Kenmerkende situaties

In de perceptie van de actoren ging het om contextgebondenheid van het leren onderwijzen en de daaraan verbonden taken en activiteiten die in de dagelijkse (school)praktijk voorkomen. Een werkplekleeromgeving is realistisch of verwijzend naar praktische situaties die kritisch-pedagogisch gekozen zijn. De leeractiviteiten zijn in de unieke ‘context van de school ingebed’ en de aanstaande leraar krijgt de ruimte om ervaring op te doen met niet-lesgebonden taken.

In Tabel 4.22 is voor de twee elementen van het kenmerk ‘kenmerkende situaties’ een samenvatting gegeven van de meest relevante uitspraken.

Tabel 4.22 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de twee elementen waaruit het kenmerk ‘kenmerkende situaties’ is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
ingebed in context	Team ¹ laat Asl ² optimale praktijkervaringen opdoen, in en buiten de school.
Bas	Bas ³ is representatief voor maatschappelijke omgeving (Nederlandse en allochtone kinderen).
niet-lesgebonden taken	Team stimuleert Asl om ook niet-lesgevende taken te verrichten zoals vergaderingen bijwonen, contacten onderhouden met ouders en externen.

¹team = teamleden incl. de mentor ²Asl = Aanstaaende leraar ³Bas = basisschool

In de uitspraken van de actorgroep aanstaande leraren werd het belang aangestipt om de aanstaande leraren steeds te betrekken bij de algehele gang van zaken op school (‘ingebed in context school’). Bij de actoren van de hogeschool werden geen uitspraken over dit element aangetroffen. De actoren van de basisschool suggereerden de aanstaande leraar te koppelen aan één vaste leraar. De aanstaande leraar heeft daarmee in eerste instantie één vast aanspreekpunt binnen de school. Alleen bij de actorgroep basisschool werden uitspraken aangetroffen over de feitelijke aanwezigheid van de beide elementen. Beide elementen werden tenminste één- tot vijfmaal positief aanwezig gepercipieerd. Echter bij het element ‘niet-lesgebonden taken’ werd uit de actorgroep basisschool ook een feitelijke uitspraak van negatieve aard aangetroffen. Daaruit kwam naar voren dat één van de aanstaande leraren minder ervaring had opgedaan met het werken in teamverband dan normaliter mogelijk zou zijn geweest. Bij de actorgroep aanstaande leraren werden hierover overigens geen uitspraken aangetroffen. Ook bij dit kenmerk bleken de actoren hun eerdere uitspraken uit het eerste interview nog altijd te onderschrijven. Alleen in de uitspraken van de actorgroep basisschool werd een aanvulling aangetroffen bij het element ‘niet-lesgebonden taken’. Uit één van de uitspraken kwam naar voren dat naast het werken in de klas, ook het mogen werken in teamverband belangrijke leerervaringen voor de aanstaande leraar kunnen opleveren.

Kenmerk 16. Zorgen voor ownership

Het element en het gelijknamige kenmerk ‘zorgen voor ownership’ vonden hun basis in een tweetal uitspraken die bij de actorgroep basisschool werden aangetroffen. In de perceptie van deze actorgroep stimuleren binnen de werkplekleeromgeving de mentor en docent ‘ownership’ wat betreft professionalisering van aanstaande leraar.

De aanstaande leraar ervaart eigenaarschap, zeggenschap over zijn eigen leren en leerproces. Ook de (actoren van de) hogeschool en van de basisschool ervaren ownership voor de onderdelen waarvoor zij verantwoordelijk zijn.

In Tabel 4.23 is voor het element ‘zorgen voor ownership’ een samenvatting gegeven van de meest relevante uitspraken.

Tabel 4.23 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor het element ‘zorgen voor ownership’ waaruit het gelijknamige kenmerk is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
zorgen voor ownership	Onbekend is of de Asl ¹ eigenaar is van zijn eigen leerproces en zelf kan bepalen welke activiteiten hij wil ondernemen.

¹Asl = Aanstaaende leraar

De uitspraken die betrekking hadden op ‘ownership’ werden bij één actor uit de actorgroep basisschool op twee interviewmomenten aangetroffen. Bij het eerste interview vroeg de actor zich af of de aanstaande leraar als eigenaar van zijn eigen leerproces wel zelf kon bepalen welke activiteiten hij wilde ondernemen. Tijdens het tweede interview bleek de uitspraak in wenselijke zin herhaald. In de perceptie van deze actor was het onbekend of de aanstaande leraar in de praktijk als eigenaar van het eigen leerproces kon worden aangeduid.

4.4.6 Component 6. Kwaliteitszorg

Comp. nr.	Component	Kenm.nr.	Kenmerk	Aantal elementen	Aantal uitspraken
6	Kwaliteitszorg	17	Zelfevaluatie	1	32
		18	Procesmanagement	3	30

Bij elkaar konden op basis van 62 uitspraken, vier elementen worden onderscheiden die alle waren te relateren aan de component ‘kwaliteitszorg’. In de werkplekleeromgeving is sprake van een systematische zorg voor de kwaliteit van het leerwerktraject. Het gaat om reflectie bij de aanstaande leraar zelf te bereiken (kenmerk ‘zelfevaluatie’) en het systematisch volgen van diens ontwikkeling (kenmerk ‘procesmanagement’).

Kenmerk 17. Zelfevaluatie

In de perceptie van de actoren omvat een werkplekleeromgeving stimulansen tot ontwikkeling van de zelfevaluatieve vaardigheden van de aanstaande leraar. De aanstaande leraar reflecteert regelmatig op de opgedane ervaringen.

Tabel 4.24 laat een samenvatting zien van de uitspraken van de actoren over het element ‘reflectie op ervaringen’.

Tabel 4.24 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor het element ‘reflectie op ervaringen’ waaruit het kenmerk ‘zelfevaluatie’ is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
reflectie op ervaringen	Asl ¹ reflecteert met mentor op leservaringen, team ² benoemt naar elkaar toe hun succeservaringen. Mentor en coach stimuleren Asl zelf te reflecteren, verhelderen de vragen van Asl en proberen de achtergrond ervan scherp te krijgen.

¹Asl = Aanstaande leraar ²team = teamleden incl. de mentor

In de aangetroffen uitspraken van de actoren van de basisschool en de hogeschool bleek nadruk te liggen op zowel het geven van directe feedback op de activiteiten van de aanstaande leraar, als op zelfreflectie bij de aanstaande leraar (‘reflectie op ervaringen’).

Uit de uitspraken van de aanstaande leraren bleek dat zij tot de taken van mentor en coach rekenden het meedenken met de aanstaande leraar, deze bevragen op ideeën, hem helpen zijn vragen te verhelderen, maar ook het ter discussie willen stellen van het eigen handelen van de aanstaande leraar.

Het element ‘reflectie op ervaringen’ was in de perceptie van de beide actorgroepen basisschool en hogeschool in het tweede interview positief aanwezig. Er werden in de tweede interviews over reflectie of zelfevaluatie geen kwalitatieve ontwikkelingen in de uitspraken aangetroffen.

Kenmerk 18. Procesmanagement

Bij het kenmerk ‘procesmanagement’ gaat het in de perceptie van actoren om het vaststellen van de tussentijdse resultaten (voortgangsassessments) en het eindresultaat (eindassessments). In Tabel 4.25 is voor de drie elementen die konden worden gegroepeerd tot het kenmerk ‘procesmanagement’ een samenvatting gegeven van de meest relevante uitspraken waar ze uit werden afgeleid.

Tabel 4.25 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de drie elementen waaruit het kenmerk ‘procesmanagement’ is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
intake-assessment	Hos ¹ kan kandidaten screenen en kan geschiktheid bepalen bij intake. Coach kan sterke en zwakke kanten van Asl ² inschatten, weet wat Asl moet leren.
systematisch volgen ontwikkeling	Coach volgt leerproces van Asl, bewaakt de vorderingen. Mentor kan leerproces van Asl op afstand bekijken, ‘turft’ niet strak op kleine doelen.
voortgangsassessments	Mentor en (toets)coach evalueren en beoordelen Asl, leggen ‘vinger’ op wat goed/minder goed gaat.

¹Hos = Hogeschool ²Asl = Aanstaaende leraar

Bij alle drie de actorgroepen werden uitspraken aangetroffen waarin eigenschappen werden aangetroffen die konden worden geduid als ‘(voortgangs)assessments’. Daarin werd benadrukt dat zowel de mentor als de toetscoach de aanstaande leraar beoordelen op zijn functioneren. De actoren van de basisschool deden de uitspraak dat toetsing van het persoonlijk ontwikkelingsplan, een taak is van de toetscoach.

In hun uitspraken gaven de actoren van de hogeschool aan dat de mentor in staat moet zijn het leerproces van de aanstaande leraar op een afstand te kunnen bekijken. Deze eigenschap werd benoemd als ‘systematisch volgen ontwikkeling’. Aanvullend was de uitspraak om binnen de werkplekleeromgeving flexibel om te gaan met de doelen die de aanstaande leraar moet bereiken. Alle actoren duiden op de noodzaak ‘systematisch de vorderingen van de aanstaande leraar te volgen’ en de voortgang van het leerproces te bewaken. Deze eigenschappen zouden vooral te zien zijn als taken van de coach. In hun uitspraken zien de aanstaande leraren de hogeschool medeverantwoordelijk voor de kwaliteit die de aanstaande leraar uiteindelijk bereikt.

Het element ‘systematisch volgen ontwikkeling’ percipieerde de actorgroep aanstaande leraren in het tweede interview positief aanwezig. Over het element ‘intake-assessment’ werd in de interviews zowel een positieve als negatieve perceptie aangetroffen bij dezelfde actorgroep.

De uitspraken betroffen het al dan niet rekening houden met elders verworven competenties van de aanstaande leraar (zie ook kenmerk 14 ‘afstemming op behoeften’).

Wat het kenmerk ‘procesmanagement’ betreft bleken de actoren hun eerdere uitspraken uit het eerste interview opnieuw te onderschrijven.

In Tabel 4.26 zijn uitspraken opgenomen waarin het element ‘systematisch volgen ontwikkeling’ centraal staat.

Tabel 4.26 *Uitspraken bij het element ‘systematisch volgen ontwikkeling’ uit een eerste interview met een aanstaande leraar.*

Vraag	Welke rol en taken heeft de hogeschool?
Geïnterviewde:	“Ja, dat is eigenlijk degene waar je op zou moeten kunnen terugvallen. Op het moment dat het niet goed loopt. Stel dat we er niet uit komen met de PDS-school, of de mentor, of noem maar op. Dan moet je toch ergens iemand hebben waar je je hart kan luchten en die ook heel nuchter de zaak kan bekijken en vrij snel in kan schatten waar het aan ligt en wat er aan te doen. Die moet het vakinhoudelijk natuurlijk in de gaten houden. Ja, uiteindelijk is denk ik de pabo verantwoordelijk voor uh, medeverantwoordelijk voor de kwaliteit die ik straks heb.”
Interviewer:	“Hmhm. Medeverantwoordelijk, wie is nog meer verantwoordelijk?”
Geïnterviewde:	“Ja, ook de school natuurlijk waar je de PDS-er bent.”
Vraag	Aan welke eigenschappen heeft de hogeschool voldaan?
Geïnterviewde:	Ja, het was echt voor iedereen vallen en opstaan en uitproberen. En iedereen heeft met zijn handen in het haar gezeten denk ik. Uiteindelijk als je er op terugkijkt, dan vind ik dat we het met zijn allen redelijk goed hebben gedaan, dus. Puur sec, ja, denk ik dat ze.....
Interviewer:	Ja, op alle punten zeg je, is het een proces geweest van vallen en opstaan. Het was een pilot.
Geïnterviewde:	Ja, dat is ook bijgestuurd. We hebben allemaal een mening gehad die we bij hebben gestuurd en recht hebben gezet. En dat is, fouten dat is een hard woord, maar die zijn er gemaakt, aan weerskanten denk ik. Maar dat was ook ‘no hard feelings’ en ook weer rechtgetrokken.

4.4.7 Component 7. Startbekwaamheidseisen

Comp. nr.	Component	Kenm.nr.	Kenmerk	Aantal elementen	Aantal uitspraken
7	Startbekwaamheidseisen	19	Bekwaamheidseisen	5	52

De kenmerkende eigenschappen van de component ‘startbekwaamheidseisen’ hadden in de opvattingen van de actoren vooral betrekking op de eisen waaraan de aanstaande leraar in de werkplekleeromgeving dient te voldoen om zijn startbekwaamheid te verwerven. De kenmerkende eigenschappen van deze component bleken (daarmee) conceptueel een ander karakter te bezitten dan de overige zes componenten. Ze hebben enerzijds betrekking op functionele criteria die richting en sturing geven aan de inrichting van de werkplekleeromgeving. Anderzijds vormen ze de functionele doelstelling van de werkplekleeromgeving in de zin van de door de aanstaande leraren te behalen competenties of bekwaamheden. In totaal werden 52 uitspraken aangetroffen die de grondslag vormden voor het onderscheiden van de vijf elementen die clusterden tot deze component.

Kenmerk 19. Bekwaamheidseisen

De vijf elementen van het enige kenmerk ‘bekwaamheidseisen’ hadden de gerichtheid op de vereiste startbekwaamheden voor een beginnend leraar als gemeenschappelijke factor.

Bij nagenoeg alle actoren uit de drie actorgroepen werden uitspraken aangetroffen over het gericht zijn op het toekomstig ‘functioneren’ van de aanstaande leraar. Uit hun uitspraken bleek dat de actoren het voor de inrichting van de werkplekleeromgeving essentieel achtten dat de aanstaande leraar voldoende in staat moet worden gesteld om te leren ‘functioneren in de klas’ en ‘in de school’. Enkele actoren van de basisschool gaven tevens aan dat de aanstaande leraar straks gestalte moet geven aan adaptief onderwijs in alle groepen van de basisschool.

In Tabel 4.27 is een samenvatting gegeven van de uitspraken van de 12 actoren waarop de onderscheiden elementen zijn gebaseerd.

Tabel 4.27 *Samenvatting van de uitspraken van de 12 actoren uit 24 interviews die de basis vormden voor de vijf elementen waaruit het kenmerk 'bekwaamheidseisen' is afgeleid.*

Element	Uitspraken actoren (n=12)
doorgroeicompententie	Startbekwaamheidseisen liggen ook op niveau van doorgroeicompententies: Asl ¹ is in staat en leert zichzelf verder te ontwikkelen, Asl ¹ ervaart plezier in voortdurend van en aan elkaar leren, heeft lerende houding, is op de hoogte van onderwijsontwikkelingen.
functioneren in klas	Asl leert te functioneren in groep 1 t/m 8, te bereiken competenties zijn daarop gericht.
functioneren in school	Asl kan in een team en met ouders samenwerken.
doelgerichtheid	Ongeacht het opleidingstraject voldoet Asl aan de startbekwaamheidseisen. Asl en de werkplekleeromgeving zijn gericht op de 12 ontwikkelingslijnen.
visieontwikkeling	Asl is in staat een eigen onderwijsvisie te formuleren.

¹Asl = Aanstaaende leraar

Om dit te bereiken is het van belang dat de aanstaande leraar een constant vertrouwen in de ontwikkelingsbehoefte en ontwikkelingsdrang van zijn leerlingen leert hebben en dit ook uitstraalt. De actoren van de hogeschool benadrukken dat de functie van een werkplekleeromgeving de startbekwame leraar is en dat daarop de werkplekleeromgeving is gericht. Opvallend is dat bij de analyses geen uitspraken werden aangetroffen die betrekking hadden op de feitelijke aanwezigheid van de bij deze component beschreven elementen. Alle actoren bleken hun eerdere uitspraken uit het eerste interview opnieuw te onderschrijven en soms zelfs te versterken.

Met voorgaande uitwerking van de resultaten per component zijn de kenmerkende eigenschappen van de inrichting van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs beschreven. Daarmee is antwoord gegeven op deelvraag 1.3. In de volgende paragraaf stellen we de dataverwerking en de resultaten aan de orde op de tweede onderzoeksvraag naar de kenmerken die in de perceptie van de actoren een werkplekleeromgeving tot een krachtige omgeving maken voor het leren onderwijzen.

4.5 Kenmerken die een werkplekleeromgeving krachtig maken

4.5.1 Dataverwerking

In de literatuurstudie troffen we regelmatig de toevoeging 'krachtig' aan bij de kenmerken van een werk- of leeromgeving. Op basis daarvan veronderstelden we dat aan de inrichting van een werkplekleeromgeving mogelijk bepaalde kenmerken zijn aan te wijzen die het leren onderwijzen van aanstaande leraren krachtig kunnen bevorderen. In ons onderzoek zoeken we naar antwoorden op de tweede onderzoeksvraag welke kenmerken een werkplekleeromgeving krachtig maken voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs. Daartoe gaan we na welke kenmerken in de perceptie van de actoren van doorslaggevend belang zijn voor de inrichting van zo'n werkplekleeromgeving. Deze kenmerken zullen er in elk geval steeds toe doen, terwijl het doorslaggevende karakter aannemelijk maakt dat ze voorwaardelijk zijn voor de inrichting van een 'krachtige' werkplekleeromgeving.

Mede gezien de bewoordingen die in de literatuurstudie rond het begrip krachtig werden aangetroffen, zal het in de uitspraken van de actoren dan gaan om begrippen als ‘belang(rijk)’, ‘essentieel’, ‘voorwaarde(lijk)’ of ‘noodzakelijk’.

Het gewicht of belang dat een respondent klaarblijkelijk aan een element of kenmerk toekent kan op verschillende manieren uit de aangetroffen uitspraken worden afgeleid. Allereerst kan dat gewicht of belang inhoudelijk blijken uit de wijze waarop de actoren daarover spraken en of er sprake is van overeenstemming daarbij tussen de actorgroepen. Bij de analyses van de transcripties gaat het dan om de interpretaties van de inhoud en de bedoeling van de gekozen bewoordingen. Verder is zoals hiervoor aangegeven, bij de analyses dubbeling in de codering voor herhalende uitspraken vermeden. Dit maakte het bovendien mogelijk ook het aantal keer dat in de transcripties uitspraken over bepaalde elementen of kenmerken wordt aangetroffen als aanwijzing voor dat belang mee te laten wegen. Daar konden we dan tevens de mate van overeenstemming in aantallen uitspraken (uitgedrukt in verhoudingpercentages) tussen de drie actorgroepen aan koppelen.

Om te kunnen spreken van kenmerken die een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving maken voor het leren onderwijzen, gingen we bij de analyses van de onderzoeksresultaten uit van vier criteria.

Als eerste criterium onderzochten we voor elk van de kenmerken of de actoren daar gezien hun uitspraken klaarblijkelijk een ‘doorslaggevend’ belang aan toekenden. Dit gebeurde kwalitatief inhoudelijk op elementniveau. Waar daar sprake van was werd genoteerd om welk element het ging en bij welke actorgroep.

Het tweede criterium was dat sprake moest zijn van overeenstemming bij de helft of meer van de elementen waaruit het kenmerk was opgebouwd.

Als derde criterium stelden we dat inhoudelijk vergelijkbare uitspraken over het belang moesten worden aangetroffen bij alle drie of bij tenminste twee van de drie actorgroepen. Wanneer bij tenminste twee van de drie actorgroepen vergelijkbare uitspraken werden aangetroffen stelden we als aanvullende voorwaarde dat dan in de transcripties van de actoren uit de derde actorgroep geen uitspraken zouden worden aangetroffen die strijdig waren met die van de beide andere actorgroepen.

Als vierde en laatste criterium hanteerden we het aantal uitspraken (minimaal 50) en de mate waarin deze uitspraken evenredig verdeeld waren over de drie actorgroepen. Omdat het aantal actoren tussen de drie actorgroepen verschilt is voor dat laatste uitgegaan van verhoudingspercentages. Om te kunnen spreken van een krachtig kenmerk hielden we aan dat er bovendien geen sprake mocht zijn van een significant ($p < .05$) verschil tussen deze geobserveerde en de te verwachten verhoudingspercentages uitspraken (33%:33%:33%). Om dat vast te stellen zijn chi-kwadraat toetsen toegepast (Meerling, 1999; Norušis, 1994).

4.5.2 Resultaten

Om na te kunnen gaan welke kenmerken een werkplekleeromgeving mogelijk tot een krachtige werkplekleeromgeving maken voor het leren onderwijzen (onderzoeksvraag 2) zijn we uitgegaan van vier criteria (§ 4.5.1). In de uitspraken van de actoren bleken de kwalitatieve begrippen als ‘absoluut’, ‘cruciaal’, ‘uiterst’, ‘belang(rijk)’, ‘essentieel’, ‘voorwaarde(lijk)’ of ‘noodzakelijk’ voor te komen. Ook bleken diverse variaties in deze begrippen voor te komen door toevoegingen als ‘heel erg’, ‘dat is pas echt’, ‘aller’ zoals bijvoorbeeld ‘allerbelangrijkst’.

Het predikaat ‘krachtig’ bleek van toepassing voor de kenmerken ‘doorgaande lijn’ (k2), ‘professionalisering’ (k5), ‘samenwerkingsafspraken’ (k11), ‘mentoring en coaching’ (k13) en ‘bekwaamheidseisen’ (k19). In het volgende bespreken we de resultaten van deze analyses voor de genoemde vijf kenmerken in de volgorde van de componenten.

Voor elk mogelijk krachtig kenmerk is allereerst in een box inzichtelijk gemaakt hoe de verdeling was van de elementen waarin bij alle drie of bij tenminste twee van de drie actorgroepen overeenkomende uitspraken over het belang werden aangetroffen. Tevens is het totaal aantal bij het kenmerk aangetroffen uitspraken vermeld.

Kenmerk 2. Doorgaande lijn.

Verdeling aantal elementen van ‘Doorgaande lijn’								
Bij 1, 2 of 3 actorgroepen			Totaal en aantal krachtig			Frequenties uitspraken		
1 actgr	2 actgr	3 actgr	totaal	krachtig	percent	totaal	krachtig	percent
2	2	3	7	5	71%	146	137	94%

Bij het kenmerk ‘doorgaande lijn’ viel op dat de actoren uit drie of tenminste twee van de drie actorgroepen vijf van de zeven elementen van doorslaggevend belang achtten voor de opbouw van het onderwijsaanbod binnen de werkplekleeromgeving. Daarbij werd verschillende malen door de actoren van de drie actorgroepen benadrukt dat voor het leren onderwijzen van de aanstaande leraar cruciaal en voorwaardelijk is dat de lerarenopleiding flexibele leerroutes moet kunnen opzetten (element ‘flexibel curriculum’). Hier werden bijvoorbeeld uitspraken aangetroffen als “De lerarenopleiding moet een flexibele route op kunnen zetten. Dat is echt een voorwaarde en dat betekent loslaten van uhm ja, de module jaarstofindeling zal ik het maar noemen.”. In Tabel 4.28 staan enkele illustratieve uitspraken die een aanstaande leraar deed over het element ‘aanbod van kennis’.

Tabel 4.28 *Uitspraken over het element ‘aanbod aan kennis’ uit een eerste interview met een aanstaande leraar.*

Vraag	Aan welke eigenschappen moet een hogeschool voldoen, wil het een krachtige leeromgeving bieden voor aanstaande leraren?
Geïnterviewde:	“Ja, wat ik, we hebben natuurlijk geen colleges, dan zou ik wel heel graag wat handreikingen krijgen wat betreft de literatuur of ja kennis. Dat bepaalde kennisoverdracht toch plaatsvindt.”
Interviewer:	“Hmhm.”
Geïnterviewde:	“In ieder geval de kanalen aangegeven worden waar je mee op pad kunt in scholen. Dat verwacht ik ook dat dat gebeurt. <i>Dat zou ik wel héél belangrijk vinden.</i> ”
Interviewer:	“En met de literatuur bedoel je.....?”
Geïnterviewde:	“De theoretische kant. Ja, want ik zie het zo voor me dat een eerstejaars pabostudent en zo, die krijgt natuurlijk stapels boeken te verwerken en daar zit ik niet zo op te wachten. Maar wel, je hebt altijd wel natuurlijk wel een boek dat heel goed zou zijn voor dat onderdeel. Dus echt zeg maar een selectie uit de stof. Dat zou ik wel heel graag uh krijgen van de docent. Dat moet je dus lezen en dat moet je bekijken. Ja.”

Kwantitatieve ondersteuning hiervoor bleek uit het gegeven dat de 146 uitspraken van actoren bij tenminste steeds twee van de drie actorgroepen telkens betrekking hadden op dezelfde vijf uit zeven (71%) elementen.

Bij dit kenmerk gaf de spreiding van deze bij de drie actorgroepen aangetroffen uitspraken, uitgedrukt in verhoudingspercentages, meer overeenkomst dan verschil te zien: bas:asl:hos = 34%:36%:30%. Hieruit is zichtbaar dat in de spreiding van de aantallen uitspraken bij het kenmerk ‘doorgaande lijn’ meer sprake was van overeenkomst dan van verschil.

Kenmerk 5. Professionalisering.

Verdeling aantal elementen van ‘Professionalisering’								
Bij 1, 2 of 3 actorgroepen			Totaal en aantal krachtig			Frequenties uitspraken		
1 actgr	2 actgr	3 actgr	totaal	krachtig	percent	totaal	krachtig	percent
3	4	4	11	8	73%	176	155	88%

Bij de derde component ‘professionaliteit’ bleek dat voor alle drie de actorgroepen in het bijzonder de elementen van het kenmerk ‘professionalisering’ van doorslaggevend belang waren voor de inrichting van de werkplekleeromgeving. In de uitspraken die de actoren van de drie actorgroepen deden benadrukten zij onder meer het cruciale karakter van coaching van de mentor door de coach en de noodzaak van scholing voor de mentor.

In Tabel 4.29 zijn uitspraken gegeven waarin het element ‘coaching mentor door coach’ centraal bleek te staan.

Tabel 4.29 Uitspraken over het element ‘coaching mentor door coach’ uit een eerste interview met een coach.

Vraag	Welke rol en taken heeft de hogeschooldocent-coach?
Geïnterviewde:	“Ja, als docent moet ik proberen het overzicht te houden. <i>Dat vind ik superbelangrijk.</i> ”
Interviewer:	“Hmhm.”
Geïnterviewde:	“Naast het begeleiden van processen, zal ik informatie moeten geven over het hele PDS-project aan alle betrokkenen.”
Interviewer:	“Overzicht proberen te houden, begeleiden van processen en informatie geven zeg je.”
Geïnterviewde:	“Bij informatie geven, denk ik onder meer maar aan de informatiemodule die er nog moet komen. Een andere taak is activiteiten met de aanstaande leraar ontplooiën die hem helpen in zijn ontwikkeling. <i>En wat ik dus ook erg belangrijk vind</i> , ik zal ook de vorderingen van de aanstaande leraar in de gaten moeten houden. Ik zal de klus moeten klaren en ook voorlichting moeten geven aan collega-docenten.”
Interviewer:	“Hmhm.”
Geïnterviewde:	“Ja, en natuurlijk het <i>begeleiden van de mentor, dat is cruciaal</i> , maar volgens mij hebben we dat al eerder gehad.”

De 176 uitspraken die aan dit kenmerk ten grondslag lagen, bleken inhoudelijk tussen de drie actorgroepen weliswaar regelmatig overeen te komen, maar bleken tamelijk verspreid over de drie actorgroepen. In totaal werden over 8 van de 11 (73%) elementen steeds bij tenminste twee van de drie actorgroepen uitspraken aangetroffen.

Opvallend was dat juist bij de basisschool verhoudingsgewijs minder uitspraken over dit kenmerk werden aangetroffen dan bij de twee andere actorgroepen. In verhoudingspercentages was deze verdeling bas:asl:hos = 21%:41%:38%. Hierdoor was het verschil in de spreiding van de aangetroffen uitspraken over de drie actorgroepen bij het kenmerk ‘professionalisering’ significant ($p=.03$).

Kenmerk 11. Samenwerkingsafspraken.

Verdeling aantal elementen van ‘Samenwerkingsafspraken’								
Bij 1, 2 of 3 actorgroepen			Totaal en aantal krachtig			Frequenties uitspraken		
1 actgr	2 actgr	3 actgr	totaal	krachtig	percent	totaal	krachtig	percent
4	3	1	8	4	50%	64	50	78%

Bij de vierde component ‘condities’ werden bij alle drie de actorgroepen uitspraken aangetroffen waaruit het gewicht of belang bleek dat zij toekenden aan het kenmerk ‘samenwerkingsafspraken’.

Meerdere actoren kenden aan de elementen van dit kenmerk bovendien een conditioneel karakter toe voor de inrichting van een werkplekleeromgeving. Tevens benadrukten verschillende actoren in dit verband dat het de verantwoordelijkheid is van alle betrokkenen om open met elkaar te communiceren en afspraken te maken bijvoorbeeld over de te geven lessen van de aanstaande leraar en de mentoring.

In Tabel 4.30 zijn enkele uitspraken gegeven die betrekking hebben op het element ‘communicatie Asl-Bas-Hos’.

Tabel 4.30 *Uitspraken over het element ‘communicatie Asl-Bas-Hos’ uit een tweede interview met een aanstaande leraar.*

Vraag	Aan welke eigenschappen moet een hogeschool voldoen, wil het een krachtige leeromgeving bieden voor aanstaande leraren? Is je mening van toen, nu nog hetzelfde? Ja/nee: kun je dit toelichten?
Interviewer:	“Ja, jij zei zo mooi ‘verwachtingen’. Je had verwachtingen en je zei net van ja, het is niet altijd zo verlopen zoals ik het had verwacht. Is er voor jou iets waarvan jij zegt dat weet ik nog dat heb ik toen, zo had ik dat in mijn hoofd, en dat viel helemaal anders uit?”
Geïnterviewde:	“Nou meer in grote lijnen. Ik had niet verwacht dat het zo’n moeilijk traject zou zijn voor iedereen. Dat er zoveel trubbelingen zouden komen.”
Interviewer:	“En is er één trubbeling die je het meeste bij staat?”
Geïnterviewde:	“Ja, ik schrok er soms van dat de meningen zo uiteen liepen. Van èn directie èn de docenten èn van de aanstaande leraar zelf. En ik denk dan hè, hoe komt dat nou, we hebben toch allemaal hetzelfde doel voor ogen. Hoe komt het dan dat we er allemaal zo anders tegenaan kijken. Het zit er bij iedereen op een andere manier in. Ieder kijkt vanuit zijn eigen ogen.”
Interviewer:	“Nou denk je aan een concreet voorbeeld volgens mij.”
Geïnterviewde:	“Ja, ik kan mij een gesprek met de coach herinneren. Ik zie me daar nog in dat lokaaltje zitten en we zaten helemaal niet op één lijn. En ik weet niet eens meer wat de aanleiding was. Maar toen dacht ik van dit gaat nooit goed, dit is niet haalbaar. Ik was helemaal de kluts kwijt.”
Interviewer:	“Hmhm.”
Geïnterviewde:	“Ja, volgens mij wel had dat toen te maken met het werken met POP’s en over doelen. Ik had niet verwacht dat ik me zo erg moest uhm verantwoorden of zo op de een of andere manier. Dat er zo letterlijk gekeken werd naar hoe bepaalde zinnen op papier stonden. Ik vond dat op dat moment niet belangrijk. Ik had het gevoel dat ik wist waar ik mee bezig was, en dat de coach maar constant zat van ja maar. En ik zei dan van ja, dat zeg ik toch, dat bedoel ik toch. En toch zaten we niet op één lijn <i>terwijl dit zo ontzettend belangrijk is</i> . Terwijl ik zeker wist dat iedereen het beste met dit traject voor had en met mij.”

Op kenmerk-niveau bleken de 64 aangetroffen uitspraken in verhoudingspercentages vrij evenwichtig over de drie actorgroepen verdeeld: bas:asl:hos = 35%:29%:35%. In de spreiding van de aangetroffen uitspraken was bij het kenmerk ‘samenwerkingsafspraken’ dan ook eerder sprake van enige overeenkomst dan van verschillen. Dat was echter minder duidelijk het geval bij de verschillende afzonderlijke elementen. Vier van de acht elementen waren gebaseerd op uitspraken uit één enkele actorgroep. De andere helft van de elementen was afgeleid van uitspraken afkomstig van alle drie of tenminste twee van de drie actorgroepen.

Kenmerk 13. Mentoring en coaching.

Verdeling aantal elementen van ‘ Mentoring en coaching ’								
Bij 1, 2 of 3 actorgroepen			Totaal en aantal krachtig			Frequenties uitspraken		
1 actgr	2 actgr	3 actgr	totaal	krachtig	percent	totaal	krachtig	percent
1	4	13	18	17	94%	495	487	98%

Bij de vijfde component ‘begeleiding’ bleek dat alle drie de actorgroepen in het bijzonder de elementen van het kenmerk ‘mentoring en coaching’ inhoudelijk benadrukten als cruciaal voor (de begeleiding binnen) de werkplekleeromgeving. Opvallend is de duidelijke relatie met de uitspraken bij het kenmerk professionalisering.

Zo behoort volgens de uitspraken van actoren van de drie actorgroepen de mentor vaardigheden te bezitten om aanstaande leraren in werkplekleeromgevingen adequaat te begeleiden en duiden ze de rol van de mentor als cruciaal in het leerwerktraject (‘mentoring’). Ook werd door de actoren van de drie actorgroepen aangegeven dat de aanstaande leraar op momenten dat er knelpunten ontstaan, moet kunnen terugvallen op de coach (‘coaching door coach’).

Alle drie de actorgroepen bleken aan de mentor en coach eigenschappen toe te kennen die zij cruciaal vinden bij de begeleiding van de aanstaande leraar te weten: ‘aanvoelen’, ‘bewaken proces’, ‘gesprek’, ‘sturen’, ‘structureren’ en ‘terugkoppelen’. Verder bleken alle drie de actorgroepen in het tweede interview meer nadruk te leggen op het belang dat de mentor kritisch naar de POP’s kijkt en de aanstaande leraar hierop bevraagt. Ook de ondersteuning van de aanstaande leraar in het leren schrijven van POP’s werd in de uitspraken sterk benadrukt (‘begeleiden van POP’s’).

De 495 uitspraken van het kenmerk ‘mentoring en coaching’ werden voor 17 van de 18 (94%) elementen die erop waren gebaseerd, aangetroffen bij tenminste twee van de drie actorgroepen. Daarvan waren 13 elementen bovendien gebaseerd op uitspraken die bij alle drie de actorgroepen werden aangetroffen.

In Tabel 4.31 zijn enkele uitspraken opgenomen waarin de elementen ‘mentoring’ en ‘structureren’ centraal staan.

Tabel 4.31 *Uitspraken uit het tweede interview met een aanstaande leraar waarin de elementen 'mentoring' en 'structureren' centraal staan.*

Geïnterviewde:	"Ja, er is heel veel verschil geweest wat dat betreft. Kijk, bij M. (<i>mentor</i>) hadden wij nooit echt een moment aan het eind van de dag. Op de een of andere manier lukte dat niet. Dus daar zat totaal geen structuur in <i>terwijl ik dat zo ontzettend belangrijk vind</i> . Maar we hebben wel vaak geëvalueerd. En dat ging dan tussen de bedrijven door, zeg maar. En met J. was dat toch wel veel gestructureerder want dan spraken we gewoon af van: nou dan en dan kom ik kijken en dan en dan plannen we in onze agenda van dan hebben we een nagesprek. En dat kon niet altijd op dezelfde dag plaatsvinden, maar dan wel in die week." (<i>'structureren'</i>)
Interviewer:	"Hmhm."
Geïnterviewde:	"Dus daar werd dan wel echt tijd voor vrij gemaakt. Ja. Maar ja, dat heeft gewoon heel erg met de personen te maken, denk ik. <i>Begeleiding vind ik ontzettend belangrijk</i> . En ja, ik vond het bij J. uhm was het wel meer begeleiding. Want zij zette het ook op papier en dan kon ik dat nog eens bekijken en dan had ik echt het idee van nou daar zijn een aantal punten die noemde zij dan ook en daar ging ik dan braaf mee aan het werk de volgende dag. En bij M. was gewoon heel erg ad hoc. En achteraf gezien nu heb ik ontzettend veel geleerd bij hem in de klas, hoe hij les gaf. Maar hij heeft mij natuurlijk niet zo begeleid als J. nu heeft gedaan." (<i>'mentoring'</i>)
Interviewer:	"Ja, dus jij zegt ja er was ook verschil in mentoring maar was daardoor ook een verschil in tijdsinvestering? Want je zegt bij M. was het veel meer tussendoor."
Geïnterviewde:	"Nou, ik heb het idee dat ze wel gelijk stonden qua tijd."
Interviewer:	"Maar de invulling van de tijd was anders?"
Geïnterviewde:	"Ja."

Kwantitatief bleek op kenmerk niveau verhoudingsgewijs sprake van een beperkt gelijkmatige spreiding van de uitspraken over de drie actorgroepen: bas:asl:hos = 27%:37%:36%.

Kenmerk 19. Bekwaamheidseisen.

Verdeling aantal elementen van ' Bekwaamheidseisen '								
Bij 1, 2 of 3 actorgroepen			Totaal en aantal krachtig			Frequenties uitspraken		
1 actgr	2 actgr	3 actgr	totaal	krachtig	percent	totaal	krachtig	percent
-	3	2	5	5	100%	52	52	100%

Bij de zevende component 'startbekwaamheidseisen' bleken uitspraken over het gewicht of belang dat de actoren toekenden aan het kenmerk 'bekwaamheidseisen' bij alle drie de actorgroepen te worden aangetroffen.

In de 52 bij dit kenmerk aangetroffen uitspraken bleken de actoren het voor de inrichting van de werkplekleeromgeving essentieel te achten om de aanstaande leraar voldoende in staat te stellen bekwaam te worden in het 'functioneren in de klas' en 'in de school'.

Verder bleken de aanstaande leraren en de actoren van de basisschool samen de uitspraak te delen dat het noodzakelijk is dat de startbekwame leraar in staat moet zijn en moet worden gesteld een eigen visie op leren en onderwijzen te ontwikkelen ('visie'). Tenslotte duiden de actoren van de hogeschool erop dat de startbekwaamheden naast het doelgericht ontwikkelen van kennis en vaardigheden ('doelgerichtheid'), ook de 'doorgroeicompententie' impliceert.

Ze achtten het van groot belang dat de startbekwame leraar in staat is zichzelf voortdurend verder te ontwikkelen. De actoren van de basisschool spraken zich op vergelijkbare wijze uit over de lerende houding en een levenslang leren van de startbekwame leraar.

Alle vijf de elementen (100%) die aan het kenmerk waren toegerekend waren gebaseerd op uitspraken van tenminste twee van de drie actorgroepen. Twee daarvan ('functioneren in klas' en 'functioneren in school') waren bovendien gebaseerd op uitspraken aangetroffen bij alle drie de actorgroepen. In Tabel 4.32 zijn enkele uitspraken gegeven waarin de elementen 'doelgerichtheid' en 'doorgroeicompententie' centraal staan.

Tabel 4.32 *Uitspraken bij de elementen 'doelgerichtheid' en 'doorgroeicompententie' uit het tweede interview met de directie van de hogeschool.*

Vraag	Aan welke eisen moet de aanstaande leraar aan het eind van de opleiding voldoen?
Geïnterviewde:	<p>"Aan het einde van de opleiding? Ja, die vraag is vrij simpel. Ik vind ongeacht het opleidingstraject <i>cruciaal</i> dat de aanstaande leraar aan de startbekwaamheidseisen gaat voldoen. Punt uit. (<i>doelgerichtheid</i>)</p> <p>En startbekwaamheidseisen zijn niet alleen maar kennis en vaardigheden eisen, maar liggen ook op het niveau van wat zo mooi dan heet, de doorgroeicompententie. (<i>doorgroeicompententie</i>) Dus in staat zijn om zelf als je werkt je verder te ontwikkelen. Maar ik wil dus absoluut geen onderscheid maken tussen aanstaande leraren. Alle aanstaande leraren die de opleiding verlaten, ongeacht het traject dat ze gevolgd hebben, voldoen aan de startbekwaamheidseisen."</p>

Bij dit kenmerk gaf de spreiding van deze bij de drie actorgroepen aangetroffen uitspraken, uitgedrukt in verhoudingspercentages, meer overeenkomst dan verschil te zien: bas:asl:hos = 29%:36%:36%.

Samenvattend werd voor drie van de vijf kenmerken naast de kwalitatieve overeenstemming tussen de drie actorgroepen over het 'doorslaggevende' belang ervan, tevens in kwantitatieve zin ondersteuning aangetroffen. Dit betrof in elk geval de kenmerken 'doorgaande lijn' (k2), 'mentoring en coaching' (k13) en 'bekwaamheidseisen' (k19) en in mindere mate de kenmerken 'samenwerkingsafspraken' (k11) en 'professionalisering' (k5).

4.6 Conclusies

In het onderzoek van de eerste case zochten we naar antwoorden op de derde deelvraag van onderzoeksvraag 1 en naar antwoorden op onderzoeksvraag 2:

- 1.3 *Welke kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen onderscheiden de bij de werkplekleeromgeving betrokken actoren?*
2. *Welke van deze kenmerken maken in de perceptie van de actoren een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving?*

De eerste algemene conclusie is dat de gevolgde grounded werkwijze adequaat is gebleken om de hierboven genoemde beide vragen te beantwoorden. Uit de literatuurstudie en de empirische verkenning kregen we een eerste beeld van de kenmerken van de inrichting van een werkplekleeromgeving voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs.

De begrippen en omschrijvingen uit de verkregen 20 kenmerken vormden ‘sensitizing concepts’ voor het analyseren van de 24 interviews uit de eerste case. Ze droegen bij aan het kunnen onderscheiden van de thans verkregen 103 elementen.

Deze elementen representeren ons inziens op een adequate wijze de kenmerkende eigenschappen van een werkplekleeromgeving. De 103 elementen hebben we op grond van logische verwantschap gegroepeerd tot zeven componenten waarbinnen we weer 19 kenmerken konden onderscheiden.

De meerwaarde van het nu uitgevoerde onderzoek is dat we op deze wijze een voor de beschrijving van een werkplekleeromgeving bruikbaar, maar nog wel voorlopig, conceptueel analytisch kader konden opbouwen. De elementen uit dit kader zijn afkomstig uit en bruikbaar gebleken bij het analyseren van een werkplekleeromgeving voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs.

Daarmee is tevens een belangrijke stap gezet in de richting van het gestelde onderzoeksdoel. Namelijk een bijdrage te leveren aan de wetenschappelijke kennis over en het inzicht in de kenmerken van werkplekleeromgevingen in de vorm van een conceptueel analytisch kader. In het volgende gaan we dieper in op deze algemene conclusies waarbij we tevens ingaan op de gehanteerde methode van onderzoek.

Deelvraag 1.3. Kenmerken van werkplekleeromgevingen.

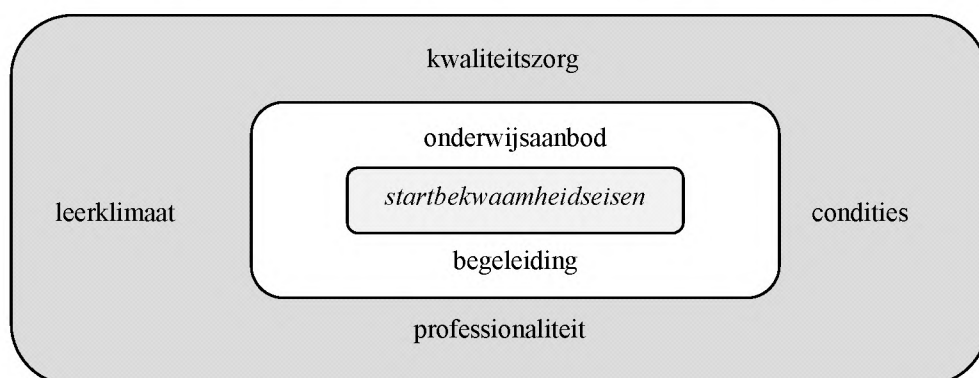
De verkregen resultaten leiden tot de conclusie dat het verkregen coderingssysteem ons een instrumentarium oplevert dat bruikbaar is om werkplekleeromgevingen te analyseren en te beschrijven en op hun volledigheid te toetsen. Tevens leverde het bruikbare bouwstenen op voor het ontwerp van een conceptueel analytisch kader. Het omschrijven van de kenmerkende eigenschappen daarvan vond plaats vanuit een (sociaal-)constructivistische visie op leren onderwijzen. In ons onderzoek omschreven we leren onderwijzen als een actief en constructief proces waarbij de aanstaande leraar zelf activiteiten onderneemt en zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing voor het eigen leren wordt benadrukt.

We concluderen dat in verschillende elementen en kenmerken van het door ons verkregen coderingssysteem eigenschappen uit de (sociaal-)constructivistische visie op leren en onderwijzen herkenbaar waren. Voorbeelden daarvan zijn elementen als ‘ruimte om te leren’ en het kenmerk ‘zelfsturing’ en het daarbijbehorende element ‘overgang naar zelfsturing’. Ook het cumulatieve en vraaggestuurde karakter dat het leren onderwijzen in deze visie kenmerkt is herkenbaar. Dit blijkt uit elementen als ‘afstemming op betrokkenheid’, ‘afstemming op ervaring’, ‘afstemming op kennis’, ‘afstemming op leerstijl’ en ‘doorgroeicompententie’.

Bijlagetabel F.1 geeft de opbouw van het kader met een per element, kenmerk en component uitgewerkte omschrijving. We kunnen daaruit concluderen dat de empirische data de theoretische noties uit de literatuur die we beschreven in het theoretisch deel over de kenmerken van werkplekleeromgevingen (§ 2.2) ondersteunen.

De verkregen elementen en kenmerken blijken herkenbaar op grond van verwantschap binnen een component met elkaar samen te hangen. Soms zijn ze ook gerelateerd aan elementen of kenmerken uit andere componenten.

Alhoewel de relatie tussen de componenten in ons onderzoek niet verder op conceptueel niveau is onderzocht, kunnen we op grond van de verkregen inhoudelijke omschrijvingen wel een veronderstelde samenhang aangeven. Deze veronderstelde samenhang binnen het conceptueel analytisch kader op componentniveau is in Figuur 4.2 weergegeven.



Figuur 4.2 De veronderstelde samenhang tussen de componenten en de startbekwaamheidseisen van een werkplekleeromgeving.

In de hier uitgewerkte samenhang weerspiegelen de componenten een zekere ordening van de werkplekleeromgeving naar functie, inhoud en vormgeving. Zowel de naamgeving als de in de resultaatparagrafen gegeven omschrijving van de componenten maakt duidelijk dat inhoud en vormgeving bijzonder nauw samenhangen. In Bijlagetabel F.1 zijn deze omschrijvingen samengevat en geordend. Op basis van die inhoudelijke omschrijvingen concluderen we dat de componenten uit de buitenring, te weten kwaliteitszorg, leerklimaat, professionaliteit en condities vooral betrekking hebben op vormgevingsaspecten die utilitair en conditioneel zijn voor de inrichting van een werkplekleeromgeving. De componenten onderwijsaanbod en begeleiding zijn meer betrokken op inhoudelijke en procesmatige aspecten ervan.

In de hier gekozen samenhang staan de startbekwaamheidseisen als component centraal. De vraag is echter of bij de startbekwaamheidseisen wel gesproken kan worden van een ‘echte’ component van de inrichting van een werkplekleeromgeving. Vanuit het perspectief van de bij de werkplekleeromgeving betrokken actoren vormen de vastgelegde startbekwaamheidseisen richtinggevend criteria die in hoge mate zowel de inhoud als de vormgeving bepalen. Vanuit die optiek is sprake van een ‘functionele component’. Op grond daarvan trekken we de voorlopige conclusie dat startbekwaamheid de functie van de werkplekleeromgeving weerspiegelt en als zodanig een afzonderlijke positie inneemt. Op basis van de resultaten van het onderzoek in de tweede case zullen we deze conclusie nader beschouwen.

Voor de ontwikkeling tot een startbekwaam leraar, dragen de vier componenten uit de buitenring bij aan de vormgeving en intensiteit van de inhoud van het onderwijsaanbod voor de aanstaande leraar en de begeleiding van de aanstaande leraar. Voor het onderwijsaanbod en de begeleiding zijn de kwaliteitszorg van het leerwerktraject, het leerklimaat van de werkplekleeromgeving, de professionaliteit van alle betrokkenen binnen de werkplekleeromgeving en de condities die voorwaardelijk zijn voor het leren en werken in een werkplekleeromgeving, van belang.

De door ons veronderstelde samenhang ondersteunt de conclusie dat de elementen, kenmerken en componenten bruikbare concepten opleveren om werkplekleeromgevingen te analyseren, te beschrijven en op hun volledigheid te toetsen.

Een belangrijke winst van de meervoudige casestudy ten opzichte van de literatuurstudie en de empirische verkenning is dat we thans beschikken over een samenhangend conceptueel analytisch kader waarmee we een vrij compleet beeld kunnen beschrijven van de inrichting van een werkplekleeromgeving. Samenhangend daarmee is het bezwaar van het fragmentarische beeld van de kenmerken van een werkplekleeromgeving waar we in de probleemstelling tegenaan liepen, door de samenhang in de opbouw en ordening van dit conceptuele kader voor een groot deel weggenomen.

Onderzoeksvraag 2. Kenmerken die een werkplekleeromgeving krachtig maken.

Voor de tweede onderzoeksvraag die in dit hoofdstuk is besproken ging het erom te onderzoeken of het mogelijk is vast te stellen welke van de verkregen kenmerken een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving maken.

De verwachting dat het gewicht of belang dat een respondent klaarblijkelijk aan een eigenschap toekent kan blijken uit de inhoud van de aangetroffen uitspraken, bleek gezien de gegeven voorbeelden, terecht.

Een kenmerk zouden we ‘krachtig’ noemen indien kwalitatief zowel als kwantitatief op overtuigende wijze het doorslaggevend belang bleek dat de actoren daaraan hechtten. Gezien de in § 4.3.8 beschreven resultaten was dat laatste het geval voor vier van de vijf daar besproken kenmerken. Dit waren de ‘doorgaande lijn’ (k2), ‘samenwerkingsafspraken’ (k11), ‘mentoring en coaching’ (k13) en ‘bekwaamheidseisen’ (k19). Bij het kenmerk ‘professionalisering’ (k5) bleken de uitspraken van de actoren vrij sterk uiteen te lopen en in (gewogen) aantal betekenisvol te verschillen tussen de drie actorgroepen. Omdat dit laatste kan duiden op verschil in nadruk die de actoren in hun uitspraken leggen op de betreffende elementen is dit kenmerk hier niet aangewezen tot de krachtige kenmerken.

Dat de actoren een doorslaggevend belang toekennen aan samenwerkingsafspraken kan wellicht vanuit de gedeelde verantwoordelijkheid binnen het partnerschap worden verstaan. Samenwerkingsafspraken die de partners met elkaar in een open communicatie maken zijn in de perceptie van de actoren van cruciaal belang om dat leren onderwijzen te ondersteunen.

Tenslotte is nog opvallend dat alle drie de actorgroepen de elementen ‘mentoring’, ‘structureren’ en ‘sturen’ in hun uitspraken aanwijzen als belangrijke, zelfs essentiële eigenschappen van de werkplekleeromgeving.

Tegelijkertijd zijn in het bijzonder bij de aanstaande leraren uitspraken aangetroffen waaruit bleek dat zij deze elementen in hun werkplekleeromgeving feitelijk als onvoldoende aanwezig percipieerden. Het gebrek aan structuur bleek ook uit enkele uitspraken van de hogeschool. Dergelijke negatief georiënteerde uitspraken, vormen aanwijzingen dat de betreffende actoren zich bewust zijn van het ontbreken van deze eigenschappen in de inrichting van de werkplekleeromgeving terwijl ze die daarin wel noodzakelijk achten. Wanneer overigens uitspraken werden aangetroffen die betrekking hadden op de perceptie van het vóórkomen van elementen in de feitelijke inrichting dan droegen deze een voornamelijk positief karakter.

De nu gevonden resultaten lijken onze veronderstelling die we op grond van de literatuurstudie uitspraken over de essentiële positie die mentoring inneemt, te ondersteunen.

We veronderstelden dat er eerst sprake kan zijn van een krachtige werkplekleeromgeving als de kwaliteit van de mentoring gewaarborgd is. In de empirische verkenning bleken de praktijk- en de expertdeelnemers deze veronderstelling te delen waarbij zij voldoende tijd in dit geval financiële middelen voor mentoring en coaching conditioneel achtten. Uit de uitspraken die de actoren over de mentoring in de werkplekleeromgeving deden blijkt dat zij het beeld bevestigen dat zeker ‘mentoring en coaching’ een van de essentiële kenmerken van de inrichting is. Tegelijkertijd wijzen hun uitspraken op de kwetsbaarheid van de werkplekleeromgeving wanneer een dergelijk kenmerk onvoldoende tot zijn recht komt of mogelijk zelfs in essentie ontbreekt.

Het geheel overziend concluderen we dat we op basis van de onderzoeksresultaten thans een viertal kenmerken (doorgaande lijn, samenwerkingsafspraken, mentoring en coaching, bekwaamheidseisen) hebben kunnen onderscheiden waarvan de actoren vinden dat deze van doorslaggevend belang zijn voor de inrichting van een krachtige werkplekleeromgeving.

De onderzoeksmethode. Om de onderzoeks(deel)vragen te beantwoorden bleek de gekozen kwalitatief georiënteerde onderzoeksaanpak op de grounded theory benadering adequaat. Verschillende maatregelen zijn genomen om de validiteit en betrouwbaarheid van de analyses te borgen. Met de gekozen onderzoeksaanpak hebben we zo goed mogelijk gezorgd voor een adequate begrips- en ecologische validiteit van het te ontwikkelen conceptueel analytisch kader. Zo is de begripsvaliditeit van de begrippen en toegepaste ordeningen geborgd door de verkregen interpretaties en conclusies voortdurend terug te koppelen naar de leden van de onderzoeksgroep (‘peer debriefing’) en zijn de onderzoeksresultaten jaarlijks tijdens congressen aan het wetenschappelijk en beroepsforum voorgelegd.

Ook hebben we op twee momenten en op twee manieren de betrouwbaarheid van de uitgevoerde coderingen en de kwaliteit van de analyses onderzocht. Uit deze beide onderzoeken naar de kwalitatieve vergelijking van de coderingen kwamen meer overeenkomsten dan verschillen naar voren. In het bijzonder de tweede codering door een andere codeur liet het belang van eenduidige omschrijvingen van de gebruikte begrippen en van een adequaat protocol zien. Naast enkele multi-interpretabele begripsomschrijvingen leverde de in herhaling vallende en ongeordende spreker bij de tweede codering de meeste verschillen tussen beide codeurs op. Om vast te stellen of de genomen maatregelen deze knelpunten bij een volgende codering verminderen is besloten ook aan het einde van de tweede case een tweede codering door dezelfde tweede codeur te laten plaatsvinden.

Op basis van de nu verkregen resultaten is in elk geval de conclusie gerechtvaardigd dat het geheel van de gebruikte elementen en trefwoorden een voldoende begripsvaliditeit bezit. En verder dat de in de dataverzameling toegepaste triangulatievormen en de grounded werkwijze waarmee in de exploratiefase systematisch en dakpansgewijs het geheel aan trefwoorden is opgebouwd ervoor zorgden dat we betrouwbare en bruikbare resultaten verkregen. De toegepaste manier van analyseren blijkt voldoende betrouwbaar te herhalen.

Samenvattend concluderen we dat we er in zijn geslaagd om de validiteit en de betrouwbaarheid van de data in ons onderzoek voldoende te borgen.

KENMERKEN VAN KRACHTIGE WERKPLEKLEEROMGEVINGEN, CASE 2

Een belangrijk doel van het onderzoek in case 2 is de validiteit te verifiëren van de begrippen uit het conceptueel analytisch kader dat we gebruiken om werkplekleeromgevingen te analyseren, te beschrijven en op hun volledigheid te toetsen. De aanpak om dat doel in case 2 te bereiken kunnen we opvatten als een kwalitatieve vorm van crossvalidatie. Crossvalidatie vereist twee gescheiden cases waarin we onderzoeken of in de uitspraken van de actoren de elementen van de te beschrijven werkplekleeromgeving vergelijkbaar aanwezig zijn. In ons onderzoek bouwt de tweede case voort op de resultaten van het onderzoek uit de eerste case. Het geheel aan trefwoorden uit het coderingssysteem wordt gerepliceerd in een andere context. De uit de eerste case verkregen elementen vormen daarmee de basis voor het trefwoordenkader dat we gebruiken bij de analyse van de interviewtranscripties uit case 2.

In case 1 stonden de exploratie- en de specificatiefase van de gefundeerde theoriebenadering centraal. In case 2 vindt, vergelijkbaar aan de reductiefase als derde stap uit de gefundeerde theoriebenadering, selectieve codering plaats. Daarbij worden de uitspraken van de actoren selectief gecodeerd met de uit de eerste case verkregen trefwoorden. Een belangrijk onderdeel uit deze fase omvat het verder definiëren, ordenen en complementeren van de elementen van het conceptueel analytisch kader dat we gebruiken om de werkplekleeromgeving kwalitatief te beschrijven. Dit is tevens het tweede doel van het onderzoek in de tweede case.

In de antwoorden op de vraag naar de kenmerken die de actoren aan de werkplekleeromgeving onderscheidden werden regelmatig uitspraken aangetroffen die betrekking hadden op de feitelijke inrichting ervan. In case 2 maken we hiervan gebruik door in de interviews op het onderscheid tussen de wenselijke en feitelijke inrichting te contrasteren. Dit is in case 2 bovendien beter mogelijk omdat de actoren in deze case al ervaring hadden opgedaan met de inrichting van een werkplekleeromgeving. Evenals in case 1 staat in case 2 de derde van de eerste onderzoeksvraag afgeleide deelvraag centraal:

1.3 Welke kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen onderscheiden de bij de werkplekleeromgeving betrokken actoren?

Evenzo in het verlengde van de eerste case onderzoeken we welke van de gevonden kenmerken een werkplekleeromgeving mogelijk tot een krachtige werkplekleeromgeving kunnen maken voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs.

2. Welke van deze kenmerken maken in de perceptie van de actoren een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving?

Het onderzoek in de eerste case droeg een exploratief karakter. Doel was elementen te verkrijgen die geordend bruikbaar waren om werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs te analyseren, te beschrijven en op hun volledigheid te toetsen.

De doelstelling van het onderzoek in de tweede case draagt een meer evaluatief karakter. Vergelijking van de resultaten van dit onderzoek met die van het vorige leidt tot het uitwerken van een meer definitief ontwerp voor een conceptueel analytisch kader.

In § 5.1 wordt allereerst de context van de tweede case beschreven, gevolgd door de methode van onderzoek (§ 5.2). De resultaten van de interviews uit de tweede case worden in § 5.3 besproken. Tenslotte worden in § 5.4 naast de antwoorden op de onderzoeks(deel)vragen de conclusies op de resultaten besproken.

5.1 Context case 2

Om het informatiegehalte van het onderzoek naar de kenmerken van werkplekleeromgevingen van aanstaande leraren basisonderwijs te verrijken en de ecologische validiteit van het verkregen conceptueel analytisch kader te versterken, is ervoor gekozen de tweede case op een andere partnerschool en in een andere context te onderzoeken. Doordat elke case zowel een andere school als een andere doelgroep aanstaande leraren omvatte, is meer gevarieerde informatie over de kenmerken van de werkplekleeromgeving verkregen.

Evenals de partnerschool uit de eerste case, is de partnerschool uit de tweede case samen met de pedagogische hogeschool in augustus 2001 gestart met een experimenteel 'Professional Development School' (PDS)-project. De school heeft op het moment dat in 2003 de tweede case van start ging, dit leerwerktraject met succes afgesloten. Daardoor was het mogelijk de kenmerken die de actoren als feitelijk aanwezig percipiëren binnen deze nieuwe werkplekleeromgeving, nadrukkelijker in het onderzoek te betrekken.

De in het project deelnemende partnerschool was een Daltonschool. Ze maakte deel uit van een stichting voor katholiek primair onderwijs. De school was gevestigd in een kleine plattelandsgemeente in het zuiden van Nederland. Aan minder dan een kwart van de leerlingen was een extra leerlinggewicht toegekend. De school kende één locatie en telde ongeveer 220 leerlingen verdeeld over tien groepen onder de zorg van ongeveer 16 personeelsleden.

In tegenstelling tot de eerste case is de tweede opgezet voor twee geselecteerde reguliere derdejaars aanstaande leraren van de hogeschool. In het leerwerktraject namen de twee doorstromende aanstaande leraren vijf dagen per schoolweek deel aan het leerwerktraject. Daarvan stonden de aanstaande leraren twee dagen voor de klas en benutten drie dagen voor gesprekken met mentor, teamleden en coach, voorbereiding, verwerking en studie. Deze aanstaande leraren begonnen halverwege hun derde jaar met het leerwerktraject. Zij hadden daarmee anderhalf jaar de tijd om aan de startbekwaamheidseisen te voldoen. Beiden startten in de tweede helft van het schooljaar 2002-2003. De eerste doorstromer begon toen in groep 8. In het tweede schooljaar 2003-2004 gaf zij les aan groep 1/2. De tweede doorstromer startte in groep 6. In het tweede schooljaar gaf zij les aan groep 4.

Evenals in de eerste case zijn er toelatingscriteria gesteld voor deelname aan het leerwerktraject. Omdat deze criteria nu specifiek zijn toegesneden naar doorstromende reguliere aanstaande leraren, wijken ze voor kennis en vaardigheden en voor de tijdsinvestering enigszins af van die voor de zij-instromers (zie Bijlagetabel A.1).

De hogeschool en de partnerschool hebben, evenals in de eerste case, een overeenkomst ondertekend waarin zij aangaven gezamenlijk zorg en verantwoordelijkheid te willen dragen voor de inhoud en vormgeving van het PDS-project.

In de periode van februari tot en met juli 2003 hebben beide aanstaande leraren aan vier doelen gewerkt. Deze doelen zijn afgeleid van het reguliere derdejaars programma. Het verschil daarmee is dat de betrokken aanstaande leraren zelf de manier konden bepalen om deze doelen te bereiken en hoe dit aan te tonen. De vier doelen zijn onderverdeeld in drie (vak)specifieke en één algemeen (onderwijskundig) doel. In Tabel 5.1 is een inhoudelijke beschrijving van deze doelen gegeven.

Tabel 5.1 *Inhoudelijke beschrijving van de doelen voor de derdejaars aanstaande leraar voor de periode februari tot en met juli 2003.*

Doel	Inhoudelijke beschrijving
algemeen onderwijskundig (vak)	De aanstaande leraar biedt alle leerlingen het houvast en de uitdaging waar ze behoeften aan hebben, zodat zij zichzelf ontwikkelen en hun zelfstandigheid en verantwoordelijkheid worden bevorderd. Hij maakt daarbij zichtbaar gebruik van de zeven standaarden van Stevens.
specifiek 1	De aanstaande leraar kan binnen het reguliere basisonderwijs rekenmoeilijkheden aanpakken. Hij maakt hierbij gebruik van een handelingsplan waarin de volgende stappen worden doorlopen: voorkomen, signaleren, diagnosticeren, remediëren en evalueren. Hij legt expliciet een link met het leerlingvolgsysteem en kan bovenstaande vormgeven binnen de eigen lessen rekenonderwijs.
specifiek 2	De aanstaande leraar is in staat om op een gefundeerde wijze te kiezen voor een bepaalde werkwijze in de godsdienst/levensbeschouwing. Op basis hiervan kan hij komen tot de opzet van een lessenserie waarbij het uitgangspunt gevonden wordt in een bijbelverhaal. Hij verantwoordt deze met behulp van de basisstructuur van het vak godsdienst/levensbeschouwing.
specifiek 3	De aanstaande leraar is in staat onderwijs in begrijpend luisteren/lezen, studerend lezen en de zaakvakken te screenen vanuit de hoofdonderwerpen van het domein begrijpend/studerend lezen. Hij vertaalt de consequenties hiervan in aanpassingen en/of verbeteringen van zijn eigen onderwijs. Daarbij formuleert hij aanpassingen voor het curriculum van de school.

Net als voor de reguliere aanstaande leraren vormden het erop volgende schooljaar de toen ingevoerde competenties van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) de leidraad voor de opleiding (Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel, 2004) (zie § 2.1.2). Bij de twee zij-instromers uit de eerste case ging het nog om ‘ontwikkelingslijnen’ (§ 4.1). In de tweede case vormden de SBL-competenties de basis voor het onderwijsaanbod. Voor de aanstaande leraar vormden ze het kader om op het eigen functioneren te reflecteren. Tijdens het leerwerktraject is, vergelijkbaar aan de eerste case, gewerkt met POP’s waarmee de aanstaande leraar zijn eigen leren stuurde (zie Bijlage tabellen A.2 en A.3).

Bij de aanvang van het leerwerktraject worden de aanstaande leraren begeleid bij het zoeken naar manieren om de doelen te bereiken. Om die reden wordt dan nog gewerkt aan doelen die door de hogeschool zijn geformuleerd. Voor de aanstaande leraren uit dit leerwerktraject waren deze doelen zodanig open geformuleerd dat ze zelf de manier konden bepalen om er aan te werken. Na die aanvangsperiode bepaalden de aanstaande leraren zelf de te behalen doelen. Daarbij waren de SBL-competenties richtinggevend.

In dit traject kregen in totaal vier leraren tot taak de beide doorstromende aanstaande leraren als mentor te begeleiden. Een van hen had al eerder begeleidingservaring opgedaan tijdens het vorige leerwerktraject. Daarnaast was één andere leraar met dezelfde ervaring voor één middag per week vrijgesteld voor specifieke begeleiding van de mentoren en de aanstaande leraren. Hij ondersteunde de aanstaande leraren bij het opzetten van hun POP’s en het voorbereiden van de toetsgesprekken. De leraar-mentoren waarbij de aanstaande leraren in de klas stonden, hadden vooral een begeleidende taak bij de uitvoering van de POP’s.

Net als in de eerste case, werd het leerwerktraject afgesloten met een blokperiode waarin de aanstaande leraar minimaal zes weken de klas van de mentor volledig overnam.

5.2 Methode van onderzoek

5.2.1 Deelnemers

De samenstelling van de drie actorgroepen stemde naar taken en functie grotendeels overeen met die van de eerste case. Het ging echter in alle gevallen om andere personen. De 12 actoren participeerden op vrijwillige basis in het onderzoek. De ‘actorgroep aanstaande leraar’ bestond in deze case uit twee vrouwelijke doorstromende derdejaars aanstaande leraren. Evenals in de eerste case telde de actorgroep ‘basisschool’ acht actoren, te weten twee groepsleraren, vier leraren-mentoren, de bovenschools manager (namens het bestuur) en de directeur van de basisschool. De ‘actorgroep hogeschool’ bestond uit de (nieuwe) directeur onderwijs en een hogeschooldocent-coach.

5.2.2 Dataverzameling

De procedure van de dataverzameling stemde in hoge mate overeen zoals beschreven voor case 1 (§ 4.2.2). De eerste serie interviews werd aan het begin (maart 2003), de tweede serie aan het einde van het leerwerktraject (juni 2004) afgenomen. Elk interview nam ongeveer één tot anderhalf uur in beslag. Alle interviews zijn door de onderzoeker zelf afgenomen. Voor het bevragen van de kenmerken, inhoud en vormgeving van de werkplekleeromgeving is de voor de eerste case ontworpen ‘interviewgide’ daarbij op overeenkomstige wijze toegepast in de tweede case. Wel zijn inhoudelijk de onderwerpen uit de guide aangevuld met vragen naar de feitelijke inrichting. Door deze triangulerende maatregel kunnen we met meer zekerheid onderzoeken in hoeverre de elementen uit het conceptueel analytisch kader ook zijn gebaseerd op de feitelijke inrichting van de werkplekleeromgeving. Deze aanpak is in case 2 mogelijk omdat de betreffende actoren -op de aanstaande leraren na- voor de tweede maal bij de inrichting en uitvoering van een werkplekleeromgeving zijn betrokken. Deze aanpak kan tevens de betrouwbaarheid versterken van het onderzoek naar het belang dat de respondenten hechtten aan bepaalde elementen en kenmerken. Wanneer tijdens het interview een respondent aangaf dat een element of kenmerk in de feitelijke inrichting niet of onvoldoende aanwezig was is doorgevraagd naar de mogelijke reden. De kans is aanwezig dat de respondent een bepaald element wel aan de feitelijke inrichting blijkt te percipiëren maar daarover geen wenselijke uitspraken doet. Uit de uitspraken van de respondent kan zelfs blijken dat deze een aan de feitelijke inrichting gepercipieerd element onwenselijk acht. Op die wijze kunnen de betreffende uitspraken het inzicht in het belang dat de respondenten aan bepaalde elementen hechtten, vergroten.

De in de eerste case genomen triangulerende maatregelen om de validiteit van de beschrijving van de kenmerkende eigenschappen van krachtige werkplekleeromgevingen te bevorderen, zijn verder versterkt door:

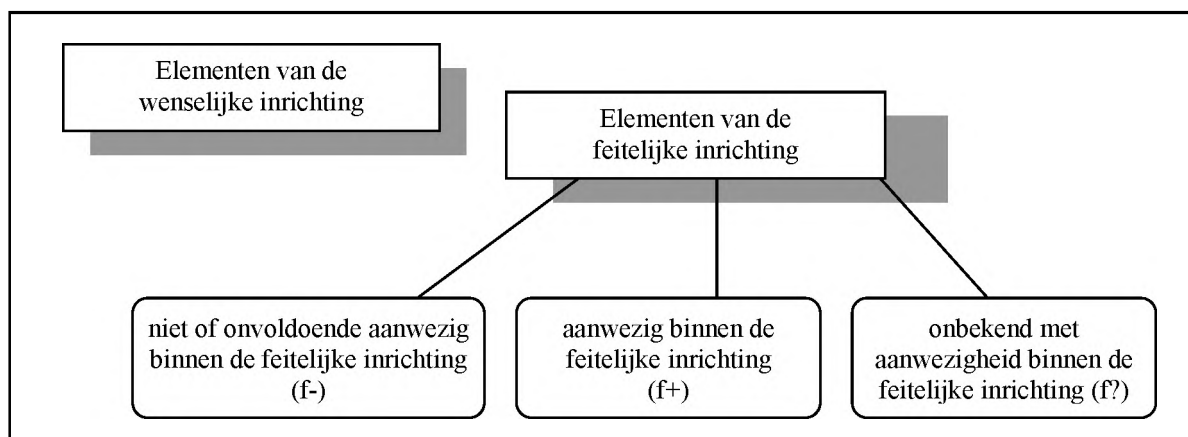
- te zorgen voor een andere schoolcontext en andere deelnemers;
- de actoren naast hun opvattingen over de wenselijke inrichting, ook nadrukkelijk te bevragen naar hun perceptie van de kenmerken van de feitelijke inrichting.

5.2.3 Dataverwerking

De instrumentatie en analyses. De interviews van de tweede case zijn, evenals van de eerste case, weer zo letterlijk mogelijk getranscribeerd. De transcripties zijn voor akkoord aan de geïnterviewde toegezonden. In case 1 stonden de exploratie- en de specificatiefase van de gefundeerde theoriebenadering centraal. In case 2 konden we een volgende stap nemen waarbij vergelijkbaar aan de derde stap uit die gefundeerde theoriebenadering, de reductiefase, selectieve codering plaatsvindt. Daarbij worden de uitspraken selectief gecodeerd met de uit de eerste case verkregen trefwoorden.

Dit impliceert tevens dat de trefwoorden die we bij de analyses van de transcripties uit de tweede case gebruiken gebaseerd zijn op de onderzoeksresultaten van de eerste case. Het belang van deze fase is de gegevens verder te ordenen en de beschrijving van de werkplekleeromgeving met behulp van het conceptueel analytisch kader, te complementeren.

Vanwege het onderscheid dat we nu maken naar uitspraken over de wenselijke en de feitelijke inrichting, zijn de trefwoorden hierop aangepast door een toevoeging met de letter 'f'. De uitspraken over de percepties van de feitelijke inrichting worden van elkaar onderscheiden door aan de trefwoorden die daar betrekking op hadden de letters f-, f+, f? toe te voegen. Daarbij impliceert de code 'f-' dat een element naar oordeel van de respondent in de praktijk niet of op onvoldoende wijze aanwezig is. De code 'f+' impliceert dat een element aanwezig (en voldoende) is in de feitelijke inrichting naar oordeel van de respondent. Tenslotte impliceert de code 'f?' dat uit de uitspraken van de respondent blijkt dat deze ermee onbekend is of een element in de feitelijke inrichting van werkplekleeromgeving daadwerkelijk aanwezig is. In Figuur 5.1 is de uitwerking van een element in 'feitelijke' trefwoorden schematisch weergegeven.



Figuur 5.1 Nadere uitwerking van een element in drie trefwoorden met de codes f-, f+ of f?

Als basis voor de kwalitatieve analyses van de transcripties uit de tweede case zijn de trefwoorden uit het in de eerste case gebruikte coderingssysteem benut. Ook nu zijn voor de bespreking van de resultaten overzichten gemaakt in de vorm van woordtabellen. Een verschil met de woordtabellen van de eerste case is dat nu in de tabellen onderscheid is gemaakt tussen de uitspraken van de drie actorgroepen, tussen de eerste (I1) en de tweede serie (I2) interviews en tussen de wenselijke ('w') en de feitelijke ('f-, f+, f?') inrichting van de werkplekleeromgeving. Vanwege hun omvang zijn deze woordtabellen opgenomen in Bijlage D.

De kwaliteit van de analyses. Dezelfde maatregelen als in de eerste case zijn getroffen om de kwaliteit van de analyses in het onderzoek van de tweede case te borgen. Net als bij het voorgaande meer exploratieve onderzoek in de eerste case, is ook in de tweede case de nodige zorg besteed aan de begripsvaliditeit. Evenals in de eerste case zijn in de tweede case eventuele nieuwe elementen en trefwoorden consequent en systematisch met behulp van begrippenmemo's in Kwalitan uitgewerkt. Een verdergaande stap is dat na afloop van de analyses, alle gebruikte elementen, kenmerken en componenten nogmaals zijn beoordeeld op inhoudelijke eenduidigheid.

De omschrijvingen van de reeds bekende elementen zijn steeds verantwoord vanuit de uitspraken van de actoren uit de eerste case (zie de woordtabellen in § 4.3). Van elk element is onderzocht of het nodig was deze omschrijvingen op basis van de uitspraken van de actoren uit de tweede case nader aan te scherpen of bij te stellen (woordtabellen uit Bijlagetabel D.1). Twee andere belangrijke aspecten leidden we uit de reductiefase af. De eerste is het nagaan van de relaties tussen en de indeling van de begrippen. De tweede omvat het onderzoeken of met de elementen uit het conceptueel analytisch kader de werkplekleeromgeving zo uitputtend mogelijk is beschreven. Om de begripsvaliditeit verder te borgen zijn de definitieve omschrijvingen en indeling steeds voorgelegd aan en besproken met de leden van de onderzoeksgroep ('peer debriefing').

In de eerste case waren ook maatregelen genomen om een betrouwbare en herhaalbare wijze van coderen door de onderzoeker te borgen. Uit de resultaten van het onderzoek bleek dat deze maatregelen afdoende waren zodat daarmee verder is volstaan.

Tenslotte is aan het einde van de analyses, het coderingssysteem opnieuw onderzocht op de bruikbaarheid ervan en op de manier van coderen. Daarbij heeft een andere onderzoeker uit de onderzoeksgroep vier interviews voor een tweede maal blind gecodeerd.

5.3 Resultaten algemeen

Overzicht. De kwalitatieve analyses van de interviews uit de tweede case leidden tot het aanpassen van een aantal trefwoorden. Deze waren gerelateerd aan het element 'beschikbare tijd'. Tevens werd nog het element 'afspraken bas-asl-hos' onderscheiden.

In Tabel 5.2 is een overzicht gegeven van het aantal transcripties, aangetroffen uitspraken, gebruikte trefwoorden en daarvan afgeleide elementen uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews van de tweede case.

Tabel 5.2 *Overzicht van het aantal transcripties, aangetroffen uitspraken en daarvan afgeleide elementen uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews van case 2.*

	Actoren (n=12)		
	I1	I2	Totaal
Transcripties interviews ¹	12	12	24
Aangetroffen uitspraken	880	1753	2633
Afgeleide elementen	95	96	96

¹ Voor de analyse in het computerprogramma Kwalitan (versie 5.09, Peters, 2001; Wester & Peters, 1999) zijn per actor de transcripties van beide interviews steeds tot één document samengevoegd.

Uit Tabel 5.2 is zichtbaar dat in de tweede case in totaal in 2633 (1935 in case 1) uitspraken van de actoren elementen aangetroffen werden die te maken hadden met de kenmerken van een werkplekleeromgeving. Op grond van de resultaten van de kwalitatieve analyses van de transcripties bleken de aangetroffen uitspraken te herleiden tot 96 elementen. Uit de eerste case resulteerde een coderingssysteem met 103 elementen als basis. Deze vormden de grondslag voor de trefwoorden uit het coderingssysteem waarmee de analyses in de tweede case werden uitgevoerd (Bijlagetabel C.1).

Uit de uitspraken van de actoren bleken 95 van deze 103 elementen opnieuw herkenbaar. Daarnaast werd uit de uitspraken een nieuw element afgeleid namelijk 'afspraken bas-asl-hos'. Bij elkaar betekent dit dat over acht oorspronkelijke elementen thans geen uitspraken werden aangetroffen en dat één nieuw element is toegevoegd. Over de volgende acht elementen werden geen uitspraken aangetroffen: 'continuïteit', 'relatie directie', 'onderlinge ondersteuning', 'financiering door de overheid', 'ICT internet' en 'ICT simulatie', 'afspraken aanstaande leraar-hogeschool' en 'samenvatten'.

We geven een samenvattend overzicht in Tabel 5.3. De kenmerken zijn per component alfabetisch gerangschikt. In Bijlagetabel E.1 is een volledig frequentieoverzicht voor de tweede case uitgewerkt.

Tabel 5.3 *Overzicht van het aantal kenmerken en elementen per component uit beide cases, evenals het aantal in case 2 aangetroffen uitspraken uit de in totaal 24 interviews die aan het begin en het einde van het leerwerktraject zijn afgenomen bij de 12 actoren.*

nr. Component	nr. Kenmerk	Aantal elementen		Totaal uitspraken case 2		
		Case 1	Case 2	Kenm.	Comp.	% Comp.
1 Onderwijsaanbod	1 Balans theorie en praktijk	3	3	56		
	2 Doorgaande lijn	7	6	152	208	8%
2 Leerklimaat	3 Emotioneel veilig	5	4	187		
	4 Uitdaging en stimulering	10	10	280	467	18%
3 Professionaliteit	5 Lerende organisatie	2	2	61		
	6 Professionalisering	11	10	273		
	7 Zelfsturing	1	1	24	358	14%
4 Conditie	8 Facilitering	13	12	135		
	9 Gebruik van ICT	3	1	5		
	10 Personele middelen	3	3	185		
	11 Samenwerkingsafspraken	8	8	155		
	12 Up-to-date middelen	3	3	62	542	21%
5 Begeleiding	13 Afstemming op behoeften	4	4	69		
	14 Kenmerkende situaties	2	2	25		
	15 Mentoring en coaching	18	17	627		
	16 Zorgen voor ownership	1	1	14	735	28%
6 Kwaliteitszorg	17 Procesmanagement	3	3	121		
	18 Zelfevaluatie	1	1	28	149	6%
Startbekwaamheid	19 Bekwaamheden	5	5	174	174	7%
Totaal		103	96	2633	2633	100%

Uit Tabel 5.3 is af te leiden dat de componenten zijn opgebouwd uit 4 ('kwaliteitszorg') tot 27 ('condities') elementen (in case 1: 4 elementen bij 'kwaliteitszorg' tot 30 elementen bij 'condities'). De elementen vonden hun grondslag in 5 tot 627 uitspraken per kenmerk (case 1: 2 tot 495) respectievelijk in 149 tot 735 uitspraken per component (case 1: 52 tot 634).

Evenals in de eerste case, bleek het aantal aangetroffen uitspraken onevenredig verdeeld over de componenten. Verder is het nieuwe element 'afspraken bas-asl-hos' als nummer 104 toegevoegd aan de 103 eerder onderscheiden elementen.

De analyses. Ook in case 2 is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid nagegaan. Beide codeurs hadden voor de analyses van de twee documenten (vier interviews) uit de tweede case (dezelfde) 450 trefwoorden ter beschikking. Deze waren afgeleid van 104 door de eerste codeur onderscheiden elementen. De resultaten toonden bij 512 aan uitspraken toegekende trefwoorden, 122 (101+21) verschillen en 390 overeenkomsten. Verder bleek uit de resultaten dat geen van beide codeurs elementen in de uitspraken van actoren aantrof over 3 van de 19 kenmerken. Bij zes kenmerken stemde de codering van de beide codeurs overeen. Dit betekent dat 10 kenmerken coderingsverschillen laten zien.

In Tabel 5.4 zijn enkele voorbeelden van het coderen gegeven bij de kenmerken 'mentoring en coaching' en 'doorgaande lijn'.

Tabel 5.4 *Een voorbeeld van een verschil in coderen tussen twee codeurs uit een eerste en tweede interview met een coach over de wenselijke en feitelijke inrichting van de werkplekleeromgeving van de tweede case.*

Gesprekspartners	Citaat	Eerste codeur	Tweede codeur
Interviewer:	"Welke kennis, inzicht en vaardigheden heeft een hogeschooldocent nodig om mentoren en aanstaande leraren te begeleiden?"		
Geïnterviewde:	"Ik vind dat als je naar kennis kijkt dat ze het totaaloverzicht van de opleiding moeten hebben. Dus ze moeten weten wat eraan vooraf is gegaan. Waar het naartoe gaat. Snap je wat ik bedoel? Ik moet weten wat die student in pabo-1 en pabo-2 zo'n beetje heeft gedaan. Hoe hij dat heeft gedaan en wat ik van hem kan verwachten. En ik moet ook weten wat ik aan het einde van het traject van hem verwacht."	02_076_1_w_ overzicht curriculum ¹	02_076_1_w_ overzicht curriculum
Interviewer:	"Dus ze moeten een globaal beeld hebben van Pabo-1 t/m Pabo-4."		
Geïnterviewde:	"Ja, en ze moeten de vaardigheid hebben om de studenten ontwikkelingsgericht te kunnen coachen."	06_022_1_w_ coaching mentor door coach	06_022_1_w_ coaching mentor door coach
Interviewer:	"Ja, ja."		
Geïnterviewde:	"En ze moeten de vaardigheid hebben om uhm flexibel te kunnen werken. Dus het PDS-traject is uhm, kun je niet in een rooster gieten. Er gebeuren te veel onvoorziene dingen. Daar moet je tegen kunnen."		
Interviewer:	"Dus je bedoelt ook flexibel kunnen werken, bijvoorbeeld tijd dan?"		
Geïnterviewde:	"Ja, ja."		
Interviewer:	"Dat bedoel je vooral met flexibel?"		
Geïnterviewde:	"Ja, tijd maar ook gebeuren er soms dingen die je anders had gepland en dan moet je dus ook de flexibiliteit bezitten om daar op door te kunnen denken. En niet denken van ja maar, dat had ik zo gedacht en dan moet het ook persé ook zo gebeuren. Anders dan klopt het niet."		10_016_1_w_ beschikbare tijd coach
Geïnterviewde:	"Ik weet te weinig wat er in PABO-3 gebeurt. En soms vind ik dat wel eens een nadeel."	02_076_1_f_ overzicht curriculum ²	02_076_1_f_ overzicht curriculum
	"Ik vind dat ik zelf wel goed ontwikkelingsgericht kan coachen."	06_022_1_f+_ coaching mentor door coach	06_022_1_f+_ coaching mentor door coach
	"Dat kost me nog steeds moeite. Het lukt me wel maar goed, ja, het levert me nog wel druk op. Ja, en dan nog niet misschien eens uhm, zeg maar objectief in kaart te brengen werkdruk, maar veel meer de ervaren werkdruk."		10_016_1_f+_ beschikbare tijd coach

¹ 02_076_1_w_overzicht curriculum = kenmerk 02_elementnummer_eerste interview_wenselijke inrichting_elementnaam

² 02_076_1_f_overzicht curriculum = kenmerk 02_elementnummer_eerste interview_feitelijke inrichting_elementnaam

Beide codeurs bleken binnen eenzelfde tekstfragment overeenkomstige zowel als verschillende trefwoorden te coderen. Het kwam meermalen voor dat de eerste codeur een trefwoord wel gebruikte en de tweede codeur niet en andersom (21 om 101 maal).

Bij het kenmerk ‘mentoring en coaching’ waren de meeste verschillen tussen de beide codeurs aanwezig. Vervolgens bij het kenmerk ‘personele middelen’ en het kenmerk ‘doorgaande lijn’.

Zoals in Tabel 5.4 zichtbaar is codeerde de tweede codeur het laatste gedeelte van dit citaat over de wenselijke inrichting met het element ‘beschikbare tijd coach’. De eerste codeur codeerde dit fragment niet. Binnen hetzelfde citaat wordt dus een ander element en tegelijkertijd een ander trefwoord gebruikt.

Een vergelijkbaar verschil bleek ook bij een enkele uitspraak over de feitelijke inrichting. Voor het overige was bij de coderingen sprake van meer overeenstemming dan van verschil. De kwalitatieve vergelijking van de gecodeerde documenten liet zien dat beide codeurs ongeveer 80% van de door hen gebruikte trefwoorden toekenden aan dezelfde uitspraken.

Geordend naar de zeven onderscheiden componenten wordt in de nu volgende paragrafen een beschrijving gegeven van de resultaten van de analyses. De beschrijving van de eerste case verliep per component. De nu voorliggende beschrijving heeft vooral tot doel het verkregen ontwerp van componenten-kenmerken-elementen aan te vullen of bij te stellen. Daarom is de beschrijving gericht op verschillen in uitspraken tussen de drie actorgroepen onderling en verschillen per actorgroep tussen I1 en I2 en tussen de eerste en tweede case.

Het begin van elke paragraaf start steeds met een omschrijving van elk van de 19 onderscheiden kenmerken. Samen met de componenten en de elementen ontstaat daarmee een ontwerp van werkplekleeromgevingen.

5.4 Resultaten kenmerken van werkplekleeromgevingen

5.4.1 Component 1. Onderwijsaanbod

<i>Comp. nr.</i>	<i>Component</i>	<i>Kenm.nr.</i>	<i>Kenmerk</i>	<i>Aantal elementen</i>	<i>Aantal uitspraken</i>
1	Onderwijsaanbod	1	Balans theorie en praktijk	3	56
		2	Doorgaande lijn	6	152

In de transcripties van de 24 interviews werden 208 uitspraken aangetroffen die betrekking hadden op negen van de oorspronkelijke 10 elementen die werden afgeleid uit de uitspraken van de actoren uit case 1.

Over het element ‘continuïteit’ van het kenmerk ‘doorgaande lijn’ werden in de transcripties van de interviews van de actoren uit case 2 geen uitspraken aangetroffen.

De gegevens uit de box laten dan ook zien dat de het kenmerk ‘doorgaande lijn’ in de tweede case is opgebouwd uit zes in plaats van zeven elementen.

Kenmerk 1. Balans theorie en praktijk

In de werkplekleeromgeving bestaat een zeker evenwicht tussen theorie en praktijk.

De werkplekleeromgeving is uitgerust met gevarieerde leerroutes waarbij de aanstaande leraar kan pendelen tussen informatie, subjectief concept en praktijk. Er is sprake van inhoudelijke integratie van hogeschoolactiviteiten en activiteiten op de werkplek in de basisschool. Er is balans tussen de eisen vanuit de werkplek en de eisen vanuit het theoretisch aanbod vanuit de hogeschool. Beide soorten eisen worden gestuurd vanuit de vastgestelde (start)bekwaamheidseisen.

Voor de drie onderscheiden elementen werden in de analyses van de transcripties 14 trefwoorden gebruikt. Deze werden aan 56 (31 in case 1) uitspraken toegekend. Deze 56 aangetroffen uitspraken bleken ongelijk verdeeld over de drie elementen: 51-2-3 (Bijlagetabel E.1). In Bijlagetabel D.1 zijn voor het kenmerk ‘balans theorie en praktijk’ enkele meest relevante uitspraken gegeven van de actoren uit de drie actorgroepen.

In de eerste case werden in de loop van het traject enkele verschuivingen in de opvattingen waargenomen over het kenmerk ‘balans theorie en praktijk’. Dit was met name het geval bij een deel van de actorgroep basisschool en bij de actorgroep aanstaande leraren. In de tweede case werden in de uitspraken van de actoren geen verschuivingen vastgesteld. Alle actoren in de tweede case waren van mening dat theorie en praktijk in balans moeten zijn.

Terwijl in de eerste case bij geen van de actorgroepen uitspraken werden aangetroffen wat betreft de feitelijke inrichting, was dit wel het geval in de tweede case. Zo percipieerden in de tweede case op één na alle actoren een balans tussen theorie en praktijk binnen de werkplekleeromgeving. Bij de actoren van de hogeschool werd de feitelijke uitspraak aangetroffen dat op de hogeschool de visie op het PDS-project binnen het gehele curriculum in onvoldoende mate was geëxpliciteerd. Tussen de actoren van de hogeschool en die van de basisschool liepen de opvattingen over de balans tussen theorie en praktijk wel uiteen.

In Tabel 5.5 is zichtbaar gemaakt hoe gaandeweg het leerwerktraject de opvattingen van de actoren van de basisschool en hogeschool over het element ‘balans praktijk theorie’ gingen overeenstemmen.

Tabel 5.5 *Uitspraken over het element ‘balans praktijk theorie’ uit een tweede interview met een directeur van de basisschool over de feitelijke inrichting van de werkplekleeromgeving.*

Vraag	Aan welke eigenschappen heeft de hogeschool voldaan?
Geïnterviewde:	<p>“Er moet een balans zijn tussen theorie en praktijk. Ja, ik denk dat dat zeker wel gebeurd is. (f+) En zeker na de eerste aanloopprikkel dat er wat meer afgestemd is over ja, waar gebruik je nou theorie voor. Waar hebben de aanstaande leraren het voor nodig. En waar kunnen ze het gaan halen. Dat daar uiteindelijk veel meer uhm naar elkaar toe gegroeid is van ja, inderdaad, die aanstaande leraar.</p> <p>En wij hadden vroeger toch zo van vooral de praktijk is heel belangrijk. De hogeschool had in eerste instantie van ja maar zonder theorie kan het niet. En later is dat toch meer gekoppeld. De theorie die je bij deze praktijk nodig hebt, die kun je van ons krijgen of die kun je daar vinden. En ook de mentoren hier op school, de coaches hier op school, hebben daar een beetje een draai in gevonden. Zo dat het in goed evenwicht is geworden.”</p>
Interviewer:	“Uhm, je zegt begin en later. Begin, bedoel je dan het begin van het PDS-traject? Het allereerste begin, dat hier is gestart met twee zij-instromers?”
Geïnterviewde:	“Ja. Ja. We hebben duidelijk gemerkt dat er andere verwachtingen bij de aanstaande leraren leefden. Andere verwachtingen hier en andere verwachtingen bij de hogeschool. Maar dat is ook logisch. Het zijn, van oudsher waren dat drie verschillende inzichten.”

Tenslotte bleek het overgrote deel van de uitspraken over de wenselijke inrichting met name aangetroffen te worden bij het element ‘balans praktijk theorie’ (41 uitspraken uit in totaal 45 uitspraken).

Kenmerk 2. Doorgaande lijn

Het leerwerktraject kenmerkt zich door een doorgaande lijn.

Binnen de werkplekleeromgeving wordt gewerkt met ontwikkelingslijnen die bestaan uit samenhangende en opeenvolgende bekwaamheden in termen van kennis, vaardigheden en houdingen. Dit impliceert dat sprake is van een onderwijsaanbod met een doorgaande lijn zodat de continue ontwikkeling van de aanstaande leraar wordt bevorderd. Bij programmering via ontwikkelingslijnen zijn voor elke ontwikkelingslijn de te bereiken eindtermen of competenties beschreven. De mentor en coach hebben in de begeleiding van de aanstaande leraar hier een voornamelijk inhoudelijke taak. Zij zorgen voor materialen en methoden die voorzien in een continuïteit zodat een aanbod mogelijk wordt dat een continu leerproces bij de aanstaande leraar bevordert. Afspraken zijn vastgelegd over het aanbod voor de verschillende periodes. Naast inhouden gaat het bij aanbod ook om de activiteiten van de aanstaande leraar zelf zoals het werken met POP's. Gedragsverandering is daarbij te zien als een langdurig en continu proces. Er wordt gewerkt met een flexibel curriculum en in de programmering is aandacht voor een geleidelijke opbouw.

Het tweede kenmerk van de component ‘onderwijsaanbod’ betreft de ‘doorgaande lijn’. Uit de uitspraken van de actoren werden in de eerste case zeven elementen afgeleid. In Bijlagetabel D.2 zijn voor dit kenmerk enkele meest relevante uitspraken gegeven van de actoren uit de drie actorgroepen. In de tweede case zijn in de analyses van de transcripties 28 (29 in case 1) verschillende trefwoorden gebruikt, waarmee in totaal 152 (146 in case 1) uitspraken werden gecodeerd. Deze uitspraken hadden betrekking op 6 van de 7 elementen van dit kenmerk. Er werden geen uitspraken aangetroffen die waren te herleiden tot het element ‘continuïteit’. Evenals in de eerste case, bleek het merendeel (68) van de uitspraken wat betreft de ‘doorgaande lijn’ te gaan over het element ‘aanbod aan kennis’. Net zo min als in de eerste case konden uit de analyses van de uitspraken voor dit kenmerk opmerkelijke ontwikkelingen gedurende het traject worden afgeleid.

Een aanscherping van het element ‘aanbod van kennis’ werd in het tweede interview door de actorgroep basisschool gegeven waarin zij het toepassen van kennis in meerdere contexten benadrukten. Een aanstaande leraar zou volgens hen veel verschillende situaties moeten ervaren om zo zijn eigen onderwijsvisie te ontwikkelen (‘aanbod van kennis’). Vergelijkbaar met de eerste case stond bij het aanbieden van (nieuwe) kennis voor alle drie de actorgroepen de mentor als cruciale persoon centraal. De aanstaande leraren vonden het van belang dat de mentor goed kan uitleggen. Een relevante aanvulling op de eerste case boden enkele uitspraken over het aanbieden van kennis door de coach van de hogeschool. Volgens de actoren van de hogeschool dient de coach de aanstaande leraar te leren om systematisch een onderzoek op te zetten, te verantwoorden, uit te voeren en te presenteren. Ook dient de coach de mentor recente theorieën aan te bieden om bij de begeleiding van de aanstaande leraar in te zetten. Ook de mentor moet goed ‘in de boeken duiken’ en het lerarenteam moet voldoende kwaliteiten hebben om kennis te kunnen overdragen aldus de actoren van de basisschool.

In Tabel 5.6 is een voorbeeld gegeven waarin het element ‘aanbod van kennis’ centraal staat.

Tabel 5.6 *Uitspraken over het element ‘aanbod van kennis’ uit een tweede interview met een mentor over de wenselijke en feitelijke inrichting van de werkplekleeromgeving.*

Vraag	Aan welke eigenschappen moet een partnerschool voldoen, wil het een krachtige leeromgeving bieden voor aanstaande leraren?
Geïnterviewde:	<p>“Ja, ja, en ik denk sowieso ook wel in elk geval de kwaliteiten van de leraren, denk ik. Heel belangrijk. Absoluut. Want uhm, dat heb ik vorig jaar ook gemerkt, dat het gewoon heel moeilijk was om als mentor in een keer weer met die hele theorie bezig te zijn. En je voelt je best onzeker dan. Want ja je hoort wel een hoop, maar je denkt van oh jee, hoe zat dat ook alweer. En na een jaar heb je zoiets van nou ja, het valt allemaal wel mee.</p> <p>Want je moet heel veel over je eigen visie praten. Je moet weer de boeken induiken. En ja, ik merk ook wel bijvoorbeeld, Mario (<i>andere mentor</i>) nou die heeft die periode ook weer gehad. Van oh, hoe moet dat nou allemaal, die theorie allemaal erbij. Ja, achteraf kom je er achter, dat heb je gewoon nodig. Het is belangrijk. Maar je moet het wel doen.”</p> <p>“Ik mis dus theoretische ondergrond. Dat merk ik dus aan sommige gesprekken.” (<i>f</i>)</p>

Zoals in Tabel 5.6 bij de feitelijke inrichting staat aangegeven, gaf een mentor uit de actorgroep basisschool te kennen de aanstaande leraar onvoldoende kennis te kunnen aanbieden vanwege het gemis van theoretische ondergrond (‘f- aanbod van kennis’).

In de eerste case maakte de helft van de actorgroep basisschool in het tweede interview kenbaar dat het feitelijk aanbod van de basisschool en de hogeschool voldeed aan hun verwachtingen. In de tweede case was dit voor driekwart van de actorgroep basisschool het geval (‘f+ aanbod van kennis’). De actorgroep aanstaande leraren percipieerden dat de coach en de mentoren voldoende theorie- en praktijkkennis bezaten en die ook konden overdragen. In tegenstelling met de eerste case werden er geen uitspraken aangetroffen waaruit kon blijken dat zij onvoldoende geïnformeerd zouden zijn over het leerwerktraject.

In de tweede case werden door de actoren van de basisschool zowel op I1 als op I2 uitspraken gedaan over het belang dat het team een houding laat zien vanuit hun onderwijsvisie. En tevens dat het team daarover voortdurend met de aanstaande leraar in gesprek moet gaan opdat deze ook zelf een eigen onderwijsvisie kan ontwikkelen (‘aanbod van houdingen’). Evenals in de eerste case spraken de actoren van de basisschool en de hogeschool uit dat vooral de coach zicht moet hebben op het leerwerktraject van de aanstaande leraar (‘overzicht curriculum’). Dergelijke uitspraken werden in de tweede case ook bij de actorgroep aanstaande leraren aangetroffen. Volgens een actor van de hogeschool hebben mentoren te weinig zicht op de eisen die gelden voor de startbekwaamheid (‘f- overzicht curriculum’). Waar in de eerste case door de actorgroep aanstaande leraar zes uitspraken werden gedaan over een aanbod dat een continu leerproces van de aanstaande leraar bevordert (‘continuïteit’), deed in case 2 geen van de actoren uitspraken over dit element.

Bij dit kenmerk bleek tenslotte meer sprake van overeenstemming dan van verschillen tussen de drie actorgroepen in hun 92 uitspraken over de wenselijke inrichting van de werkplekleeromgeving (zie Bijlagetabel E.1). Over 6 van de 7 elementen werden in deze case uitspraken aangetroffen. Bij drie ervan was inhoudelijk sprake van meer overeenkomst dan van verschillen bij alle drie de actorgroepen en voor één bij tenminste twee van de actorgroepen. Over het element ‘aanbod van houdingen’ werden alleen uitspraken aangetroffen bij de actoren van de basisschool.

5.4.2 Component 2. Leerklimaat

Comp. nr.	Component	Kenm.nr.	Kenmerk	Aantal elementen	Aantal uitspraken
2	Leerklimaat	3	Emotioneel veilig	4	187
		4	Uitdaging en stimulering	10	280

Bij de kwalitatieve analyses van de transcripties werden 467 uitspraken aangetroffen over 14 van de 15 elementen van de component 'leerklimaat'. Over het element 'relatie directie' van het kenmerk 'emotioneel veilig' werd geen enkele uitspraak aangetroffen.

Kenmerk 3. Emotioneel veilig

De werkplekleeromgeving is emotioneel veilig en inspirerend.

Binnen de werkplekleeromgeving krijgt de aanstaande leraar een vertrouwensband met mentor en coach. Hij wordt geaccepteerd door mentor, directie, coach, teamleden en krijgt van hen op positieve wijze commentaar op zijn functioneren. Zijn competentiegevoel wordt ontwikkeld en hij wordt uitgenodigd om eigen leervragen te stellen.

Voor de analyses van de transcripties werden 18 (21 in case 1) verschillende trefwoorden gebruikt, waarover in totaal 187 maal uitspraken werden aangetroffen. Deze 187 uitspraken bleken te herleiden tot vier elementen (136 en 5 in case 1). Terwijl in het merendeel (48) van deze uitspraken in de eerste case het element 'relatie' centraal stond, was dit het element 'acceptatie team bas' (69) in de tweede case, gevolgd door 'sfeer' (56) en 'relatie' (52). Bijlagetabel D.3 geeft een overzicht van uitspraken over de vijf elementen van het kenmerk 'emotioneel veilig'.

Terwijl in de eerste case geen uitspraken werden gedaan door de aanstaande leraren over het element 'competentiegevoel', werd dat in de tweede case niet door de actorgroep hogeschool gedaan. Evenals in de eerste case was het opvallend dat de actoren van de hogeschool geen uitspraken deden over de elementen 'relatie' of 'sfeer'. Bovendien bleek geen van de actorgroepen in de tweede case uitspraken te doen over 'relatie directie'.

Op één uitspraak bij het element 'relatie' na, werden alle elementen van het kenmerk 'emotioneel veilig' als feitelijk positief gepercipieerd in de werkplekleeromgeving. De ene uitzondering betrof het wegens tijdgebrek onvoldoende kunnen opbouwen van een goede relatie tussen de coach en een aanstaande leraar ('f- relatie').

In Tabel 5.7 wordt van enkele elementen van het kenmerk 'emotioneel veilig' een voorbeeld gegeven.

Tabel 5.7 *Uitspraken uit het eerste interview met een mentor respectievelijk uit het tweede interview met een teamlid over de feitelijke inrichting van de werkplekleeromgeving.*

"Ik vind dat het een school zou moeten zijn met sfeer. Ik zeg niet dat als dat stukje ontbreekt dat die student zich daar dan niet kan ontwikkelen. Maar ja, dat is zo belangrijk. Dat er een sfeer is, een veilige omgeving. Het team moet samen kunnen lachen, humor." (*f+ sfeer*)

"Ik merk het in ieder geval aan Irma van dat is ook een meid, die zelf heel direct is en eerlijk. Dus dat maakt het heel gemakkelijk om heel direct en eerlijk terug te zijn. En ik merk dat ik het zelf ook heel erg prettig vind." (*f+ relatie*)

"Ja, de aanstaande leraren opnemen als teamlid. Want wij zien ze ook echt als teamleden. En die verantwoordelijkheden geven we ze dus ook. Zo gaan we er ook eigenlijk mee om." (*f+ acceptatie team*)

Evenals in de eerste case, gaven alle actoren aan hun eerdere uitspraken gedaan bij het eerste interview, te onderschrijven. Een verschuiving tijdens het leerwerktraject betrof de hiervoor genoemde ‘relatie’ van de coach met de aanstaande leraar (‘f- relatie’).

Kenmerk 4. Uitdaging en stimulering

De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een uitdagend en stimulerend leerwerkklimaat. De werkplekleeromgeving biedt een leerwerkklimaat waarbinnen op de eerste plaats de mentor en coach, de aanstaande leraar uitnodigen tot activiteit, hem stimulerende voorbeelden aanbieden en accepteren dat hij fouten kan maken. Hij kan hulp en advies vragen aan de mentor, teamleden en de directie, maar ook aan (vak)docenten van de hogeschool. De aanstaande leraar krijgt van mentor en coach de ruimte om te leren (waaronder experimenteren en zelfstandig initiatieven ontplooiën).

Ook in de tweede case bleken bij ‘uitdaging en stimulering’ de handelingen van de mentor en de coach in de uitspraken centraal te staan. De actoren uit de drie actorgroepen deden uitspraken die te herleiden waren tot dezelfde 10 elementen als in de eerste case. Deze onderscheiden elementen zijn gebaseerd op 42 (46 in case 1) gebruikte trefwoorden waarover in totaal 280 (281 in case 1) uitspraken zijn aangetroffen. Terwijl in case 1 de meeste (53) uitspraken gingen over ‘ruimte om te leren’, gold dit voor ‘betrokkenheid’(57) in de tweede case. In Bijlagetabel D.4 is een overzicht gegeven van uitspraken over het kenmerk ‘uitdaging en stimulering’. Ze zijn per actorgroep verdeeld naar eerste en tweede interview (I1 en I2).

Evenals in de eerste case gaven alle actoren tijdens het tweede interview aan hun opvattingen uit het eerste interview te onderschrijven. Terwijl in de eerste case enkele aanvullende uitspraken naar voren kwamen, was er in de tweede case eerder sprake van aanscherpingen. Zo sprak de actorgroep basisschool uit dat niet alleen de mentor, maar het gehele team de aanstaande leraar een uitdagende leeromgeving moet bieden zodat deze zich kan ontwikkelen. Gemeenschappelijk in de uitspraken bleek daarbij de wenselijkheid dat alle betrokkenen van de basisschool open staan voor het leerwerktraject. Uitspraken hierover hadden betrekking op aspecten als ‘oprechte belangstelling voor elkaar tonen’, ‘enthousiast zijn’ en ‘zich er voor willen inzetten’. Uit de uitspraken bleek tevens een positieve perceptie van deze aspecten (‘f+ betrokkenheid’). In beide cases werden vergelijkbare uitspraken aangetroffen over ‘ruimte om te leren’: “De mentor en coach bieden de aanstaande leraar veel mogelijkheden om zich te ontwikkelen”. Alleen ruimte voor (zelf)studie werd in de tweede case niet benoemd.

5.4.3 Component 3. Professionaliteit

<i>Comp. nr.</i>	<i>Component</i>	<i>Kenm.nr.</i>	<i>Kenmerk</i>	<i>Aantal elementen</i>	<i>Aantal uitspraken</i>
3	Professionaliteit	5	Lerende organisatie	2	61
		6	Professionalisering	10	273
		7	Zelfsturing	1	24

In de transcripties van case 2 werden 358 uitspraken aangetroffen die betrekking hadden op 13 van de 14 eerder gevonden elementen van de component ‘professionaliteit’. Over het element ‘onderlinge ondersteuning’ werden geen uitspraken aangetroffen.

Kenmerk 5. Lerende organisatie

Binnen de werkplekleeromgeving is sprake van een lerende organisatie.

De lerende organisatie impliceert dat een voortdurend leer- en ontwikkelingsproces gebruikelijk is van alle betrokkenen: aanstaande leraar, mentor, directie, teamleden en coach. Dit kenmerk veronderstelt een open leerhouding. Alle betrokkenen staan open voor vernieuwingsactiviteiten. Een lerende organisatie is een organisatie die bewust is gericht op het leren en het leervermogen op het niveau van het individu, de groep en van de organisatie als geheel. Met als doel deze op zodanige wijze met elkaar te verbinden dat er continu verandering optreedt op alle drie de genoemde niveaus in de richting van de door allen gewenste richting (Bolhuis & Simons, 2001).

In de interviewtranscripties werden 61 uitspraken aangetroffen die betrekking hadden op het kenmerk 'lerende organisatie' (27 in case 1). In deze uitspraken waren beide elementen 'iedereen leert' en 'vernieuwing' herkenbaar. Een overzicht is gegeven in Bijlagetabel D.5.

In tegenstelling tot de eerste case kwamen bij de actorgroep basisschool op I2 enkele aanvullende uitspraken naar voren. Deze behelsden dat de mentor ook actief de over het functioneren in een leerwerktraject opgedane kennis aan anderen over zou moeten dragen. Het enthousiasmeren van de collega's, in en buiten de school werd benadrukt. Van dit laatste verwachtten de respondenten een olievlekwerking naar andere scholen. Ze benadrukten het voortdurend van en met elkaar leren. Een opvallend verschil met de eerste case was overigens dat bij de aanstaande leraren over beide elementen van het kenmerk 'lerende organisatie' nu geen uitspraken werden aangetroffen. Bij de actorgroep hogeschool werd de uitspraak aangetroffen samen te willen leren met de basisschool ('iedereen leert'). De actoren benadrukten bereid te zijn hun expertise in te zetten voor de schoolontwikkeling van de basisschool ('vernieuwing').

Terwijl in case 1 bij een enkele actor een negatieve uitspraak (f-) werd aangetroffen over de feitelijke aanwezigheid van de beide elementen, deden de actorgroep basisschool en aanstaande leraren in case 2 enkel positieve uitspraken (f+). Het totaal aantal bij dit kenmerk aangetroffen uitspraken was aanzienlijk hoger dan in de eerste case (61 om 27).

Kenmerk 6. Professionalisering

De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door op het beroep gericht leren en ontwikkelen.

De kenmerken 'lerende organisatie' en 'professionalisering' zijn nauw gerelateerd. Immers een lerende organisatie veronderstelt dat de actoren actief bij schoolontwikkelings- en vernieuwingsactiviteiten betrokken zijn. Of het nu gaat om verbetering, vernieuwing of verandering, de betrokken actoren zullen doorgaans mee moeten veranderen. Dit impliceert dat sprake is van een voortdurend op het beroep gericht ontwikkelen en leren en daarmee van deskundigheidsbevordering. Binnen de werkplekleeromgeving is in het team van leraren sprake van collegiale coaching en interne scholing van externe ondersteuners. De focus is gericht op samenwerking en onderlinge ondersteuning. Er zijn mogelijkheden voor interactie met collega's, ouders, leidinggevend en externe ondersteuners. Alle betrokkenen, waaronder de aanstaande leraar, ontwikkelen zich voortdurend. De mentor wordt daarbij door de coach systematisch gecoacht.

Van de 11 elementen die gebaseerd waren op 176 uitspraken uit de eerste case werden er 10 in de tweede case herkend in 273 uitspraken. Voor deze uitspraken werden 41 (46 in case 1) verschillende trefwoorden gebruikt. Een overzicht van uitspraken van de actoren over het kenmerk ‘professionalisering’ is in Bijlagetabel D.6 opgenomen.

Bij geen van de drie actorgroepen zijn opvallende verschillen in de uitspraken ten opzichte van de eerste case aangetroffen. Wel werden bij de actoren van de basisschool in het tweede interview enkele aanvullende uitspraken aangetroffen over het element ‘competentiegericht IPB’. Daaruit sprak de wenselijkheid dat van het bestuur in het kader van integraal personeelsbeleid, actief beleid werd verwacht om de scholen te stimuleren zich te ontwikkelen tot partnerschool. Verder zou functiedifferentiatie binnen de partnerschool de leraren wellicht de mogelijkheid kunnen bieden zich expliciet te bekwamen in mentoring van aanstaande leraren binnen een leerwerktraject. Een laatste aanvulling betrof het onderling koppelen van organisatie- en persoonlijke belangen. De actoren zien in integraal personeelsbeleid tevens een ‘juiste match van schoolontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling’.

Ook in de tweede case werd in de uitspraken door actoren van alle drie de actorgroepen de ‘coaching mentor door coach’ benadrukt. Aanvullend op de eerste case deden de actoren van de basisschool zowel als die van de hogeschool de uitspraak dat de ‘ervaren mentor’ een coördinerende taak zou kunnen krijgen binnen het leerwerktraject. Een ‘ervaren’ mentor duiden zij daarbij aan als een leraar die in een eerder schooljaar reeds als mentor binnen het leerwerktraject fungeerde. Diens taak zou dan bestaan uit het begeleiden van de aanstaande leraar bij het opzetten van de POP’s en het ondersteunen bij de voorbereiding van de toetsing. Bovendien zou deze mentor kunnen fungeren als vraagbaak voor de aanstaande leraren zowel als voor de ‘nieuwe’ mentoren. Vastgesteld is dat in de praktijk twee leraren deze rol ook daadwerkelijk (f+) uitoefenden, waarvan één bovendien voor een dagdeel was vrijgemaakt.

Een andere aanvulling had betrekking op de aanwezigheid binnen het leerwerktraject van mogelijkheden voor interactie met ouders (‘interactie externen’). Ook werd op het belang van de rol en taken van de directie gewezen. Daarover werd bij de actorgroep basisschool de uitspraak aangetroffen dat de directie een informerende rol speelt voor de leraren zonder specifieke taken in het leerwerktraject.

Deze rol dachten de actoren hem ook toe, maar dan voor alle leraren, bij nieuwe ontwikkelingen op bestuursniveau. Andersom evenzo voor het terugkoppelen naar het bestuur van de ervaringen met het leerwerktraject (‘interactie directie’). In tegenstelling tot de eerste case werden over het element ‘onderlinge ondersteuning’ geen uitspraken aangetroffen.

Met uitzondering van de elementen ‘scholing mentor, team’ en ‘competentiegericht IPB’ percipieerden de actoren de elementen van dit kenmerk positief aanwezig. De actorgroep basisschool gaf in dit verband aan dat twee van de vier mentoren door de hogeschool specifiek waren geschoold in mentoring. In het verlengde hiervan werd de uitspraak aangetroffen dat bij een PDS-traject professionalisering van alle teamleden wenselijk is. Dat was nu niet gebeurd (f-).

Kenmerk 7. Zelfsturing

Binnen de werkplekleeromgeving omvat het leerwerktraject een geleidelijke overgang naar zelfsturend leren en werken.

Deze kenmerkende eigenschap houdt in dat binnen de werkplekleeromgeving de navigatie in het leerwerktraject langzamerhand wordt overgelaten aan de aanstaande leraar. Hij wordt medeverantwoordelijk gemaakt voor zijn eigen professionele ontwikkeling en krijgt daarbij ruimte om zelfstandig beslissingen te nemen over het onderwijs aan de eigen groep. De eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces neemt dan evenzo toe. Consequentie hiervan voor de mentor is een zoeken naar evenwicht tussen enerzijds begeleiding en sturing en anderzijds zelfontwikkeling van de aanstaande leraar. Daarmee is dit kenmerk sterk gerelateerd aan kenmerk 16 ‘zorgen voor ownership’.

Uit de analyses van de interviews werden 24 uitspraken aangetroffen waarin de ‘overgang naar zelfsturend leren’ centraal stond. Deze waren alleen afkomstig van de actoren van de basisschool en de hogeschool. Bijlagetabel D.7 laat de uitspraken per actorgroep zien over het ene element van het kenmerk ‘zelfsturing’.

In Tabel 5.8 zijn weer enkele voorbeelden van de betreffende uitspraken opgenomen.

Tabel 5.8 *Uitspraken uit het tweede interview met een bovenschools manager over de wenselijke en feitelijke inrichting van de werkplekleeromgeving waarin het element ‘overgang naar zelfsturend leren’ centraal staat.*

Vraag	Aan welke eisen moet de aanstaande leraar aan het einde van de opleiding voldoen?
Geïnterviewde:	“Ja, daar heb ik een cruciale gemist. En dat is dus dat niet alleen reflecteren op eigen handelen, maar wat is de maat die je daarbij hanteert. Wanneer ben je tevreden over wat je ziet. En dat kan alleen maar, in een professionele organisatie zijn. De organisatie waarin je werkt. Wat vraagt die organisatie van mij. En het referentiekader daarvoor is, wat zal die schoolontwikkeling gaan inhouden. Hoeveel personeel is daarvoor nodig. Welke kwaliteiten van personeel zijn daarvoor nodig. Heb ik die kwaliteiten. Nou prima. Heb ik die niet, dan ga ik kijken of ik bij mijn huidige personeel die kwaliteiten kan aanboren of kan ontwikkelen. Gaat dat niet, dan ga je personeel benoemen met die kwaliteiten. Die factor, de organisatiefactor is een hele belangrijke die ik daar gemist heb.”
Interviewer:	“Uhm, betekent dat ook, ik weet niet of ik dat zo mag zeggen, dat zo’n aanstaande of startende leraar zichzelf ook moet sturen in zijn eigen proces, rekening houdend met wat de organisatie ook van hem vraagt?”
Geïnterviewde:	“Ja, die moet zich van tevoren ook goed realiseren wil ik op iedere school wel les gaan geven om nou maar eens wat te noemen. Bij onze sollicitatiegesprekken bouwen we heel expliciet een aantal momenten in. Eerst willen wij de kandidaat leren kennen. Een CV-gericht gesprek. Wat ben je voor iemand. Wat heb je gedaan. Dan ben je bij nieuwe studenten gauw klaar. Maar je kunt het er wel over hebben, hoe heb je je opleiding zelf gestuurd. Hoe heb je daar het optimale uit gehaald. Natuurlijk, en daarna als wij vinden dat een kandidaat, de kandidaat is die we zoeken, wat ons betreft. Dan is het aan die kandidaat van, hé en op welke school kom ik nou? En wat wordt daar van mij gevraagd? Waarmee hij dus aangeeft van hé, ik kan zelf ook bepalen of ik op een school wil werken. En ik wil het niet, per definitie op iedere school werken. En dat is heel goed.”
“Basisschool en opleiding besteden hier weinig aandacht aan.” (f-)	

Evenals in de eerste case onderschreven de betreffende actoren hun uitspraken uit het eerste interview. In de tweede case werden inhoudelijk aan de eerste case vergelijkbare uitspraken gedaan over het element ‘overgang naar zelfsturend’.

Een aanvulling die uit de uitspraken naar voren kwam had betrekking op de mogelijkheid voor de aanstaande leraar om geleidelijk aan steeds meer zelfstandig initiatieven te ontplooiën. In dat verband werd tevens een uitspraak aangetroffen waaruit de gedachte sprak dat aanstaande leraren in mindere mate gericht zijn zelfstandig hun initiatieven ten aanzien van hun persoonlijke ontwikkeling te matchen met die van de ontwikkeling van de organisatie ('f- overgang naar zelfsturend leren', vgl. 'competentiegericht IPB').

Bijzonder was dat in de tweede case over zelfsturing geen enkele uitspraak werd aangetroffen bij de actorgroep aanstaande leraren. Een tweede opmerkelijke waarneming is dat bovendien ook bij de twee andere actorgroepen aanzienlijk minder uitspraken over 'zelfsturing' werden aangetroffen dan in de eerste case (24 om 36).

5.4.4 Component 4. Conditie

Comp. nr.	Component	Kenm.nr.	Kenmerk	Aantal elementen	Aantal uitspraken
4	Conditie	8	Facilitering	12	135
		9	Gebruik van ICT	1	5
		10	Personele middelen	3	185
		11	Samenwerkingsafspraken	8	155
		12	Up-to-date middelen	3	62

Uit in totaal 542 uitspraken werden 26 van de 30 oorspronkelijke elementen ook in case 2 onderscheiden. Geen uitspraken werden aangetroffen over het element 'financiering door overheid' van het kenmerk 'Facilitering' en over de elementen 'ICT internet' en 'ICT simulatie' van het kenmerk 'Gebruik van ICT'. Ook over het element 'afspraken asl-hos' werden geen uitspraken aangetroffen. Daarentegen werd wel een drietal uitspraken aangetroffen met als kern het maken van afspraken waarbij nadrukkelijk alle drie de actorgroepen zijn betrokken. Op grond daarvan is het element 'afspraken bas-asl-hos' onderscheiden dat gezien de onderlinge verwantschap met de andere elementen ervan, is ondergebracht bij het kenmerk 'Samenwerkingsafspraken'.

Kenmerk 8. Facilitering

De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door adequate facilitering en prioritering.

Besturen en directies van de aan de werkplekleeromgeving deelnemende instellingen ondersteunen de aanstaande leraar in het leren en werken. Ze prioriteren de inrichting van en de werkzaamheden binnen het leerwerktraject. Ze stimuleren de aanstaande leraar bij het leren en werken, houden rekening met verschillen tussen aanstaande en zittende leraren, nemen suggesties of ideeën van aanstaande leraren serieus en zorgen voor de nodige facilitering van de leer- en werkopdracht en van de begeleiding.

Uit de 135 uitspraken bij dit kenmerk (82 in case 1) werden 12 van de 13 elementen uit de eerste case herkend. Voor de codering werden 38 verschillende trefwoorden (27 in case 1) gebruikt. In Bijlagetabel D.8 is een overzicht gegeven van uitspraken van de drie actorgroepen over de elementen van dit kenmerk. In aanvulling op de eerste case deed de actorgroep hogeschool bij het element 'facilitering door hos' de uitspraak dat facilitering van de basisschool door de hogeschool zou kunnen plaatsvinden met gesloten beurzen. Dit door professionele leerwerkgemeenschappen te vormen.

Daarbij kan de hogeschool de basisschool in haar schoolontwikkeling ondersteunen en de leraren professionaliseren op het gebied van mentoring.

In de tweede case bleken de meeste (20) uitspraken te gaan over ‘facilitering door bestuur’. In de eerste case was dit ten aanzien van het ‘zicht houden’ op het proces door de bovenschools manager (14 uitspraken). De actorgroepen basisschool en hogeschool deden de uitspraak dat het schoolbestuur en het bovenschools management een beleid op werkplekleren moesten ontwikkelen en scholen voor de uitvoering dienen te ondersteunen en te faciliteren. Deze elementen werden door de actorgroepen basisschool en hogeschool als feitelijk onvoldoende gepercipieerd (‘f- facilitering door bestuur/manager’). Bovendien duiden enkele actoren van de basisschool dat het schoolbestuur en het bovenschools management weinig zicht hebben op het leerwerktraject.

Alhoewel schoolbestuur en het bovenschools management achter het leerwerktraject stonden, bleek er nog geen beleid ontwikkeld voor het opleiden in de school. Evenmin om de aanstaande leraar die via een leerwerktraject is opgeleid, aan zich te binden (‘f- zicht houden bestuur/manager’, ‘f- houding bestuur/manager’). Opvallend is dat bij de actoren in de tweede case over dit kenmerk het hoogste aantal negatieve uitspraken werd aangetroffen. Bij dit kenmerk werden 23 negatieve uitspraken over de feitelijke inrichting aangetroffen op een totaal van 85 negatieve uitspraken bij alle kenmerken in deze case.

Tenslotte kwam in de eerste case in de perceptie van de actorgroep hogeschool het element ‘prioritering leren door directie’ in de feitelijke inrichting onvoldoende tot zijn recht. In de tweede case werd bij deze actorgroep hierover geen feitelijke uitspraak aangetroffen. Wel bleken in de tweede case de actorgroepen basisschool en aanstaande leraren dit element positief te percipiëren.

Kenmerk 9. Gebruik van ICT

De werkplekleeromgeving kent een doordacht en functioneel gebruik van ICT-mogelijkheden. Binnen de werkplekleeromgeving zijn voor de aanstaande leraar tekstverwerken, gebruik van e-mail, internetten vanzelfsprekende ICT-mogelijkheden. Daarmee is ICT een vast onderdeel van eigen onderwijsleerproces en van het onderwijsleerproces aan de leerlingen.

In de eerste case werden bij het kenmerk ‘gebruik van ICT’ drie elementen onderscheiden. In de tweede case bleef dit beperkt tot het ene element ‘ICT communicatie’. In totaal werden 5 uitspraken aangetroffen (14 in case 1) bij dit element, waarvan net als in de eerste case, geen enkele van de aanstaande leraren. In Bijlagetabel D.9 is een overzicht gegeven van de uitspraken van de actoren van de actorgroepen basisschool en hogeschool over dit element.

Bij de actorgroepen basisschool en hogeschool zijn geen verschuivingen in de uitspraken waargenomen bij het element ‘ICT communicatie’. De actorgroep hogeschool en basisschool hechten naast ‘face to face’ contact ook belang aan communicatie met behulp van ICT. Bij de laatste actorgroep werd de uitspraak aangetroffen dat het e-mailcontact tussen de diverse betrokkenen voldoende tot zijn recht was gekomen (‘f+ ICT communicatie’).

In Tabel 5.9 zijn enkele uitspraken van een directeur en een mentor gegeven die dit illustreren.

Tabel 5.9 *Uitspraken uit het eerste interview met de directeur van de hogeschool over de wenselijke inrichting, respectievelijk met een mentor van de basisschool over de wenselijke en feitelijke inrichting van de werkplekleeromgeving waarin het element 'ICT communicatie' centraal staat.*

“Ik vind dat de docent een laptop moet hebben. Dat een PDS-student..., dat is dus de opleiding die ik bedoel, met een digitaal portfolio moet kunnen werken.”
“En dan zal de docent ook vaardig moeten zijn op de computer denk ik. Vooral dat mailen. Het is toch allemaal op afstand. Maar zo houd je de lijnen toch wel duidelijk in de hand. Dat je weet wat er gebeurt op school. En dat geldt voor jou als mentor precies hetzelfde. Het hoeft niet altijd in de vorm van telefoongesprekken. Maar via mail kun je ook heel veel doen. “
“En dat is ook wel gebeurd.” (f+).

Kenmerk 10. Personele middelen

De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een doelmatige inzet van personele middelen. Voor het leren en werken van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving hebben de directies van de basisschool en hogeschool op een doelmatige wijze personeel ingezet. Tevens is de nodige tijd ingeruimd voor de begeleiding.

Uit de analyses kwamen 185 (145 in case 1) uitspraken naar voren waarin beschikbare tijd en inzet personeel centraal stonden. Deze 185 uitspraken werden gecodeerd met 60 (47 in case 1) verschillende trefwoorden. Uit de uitspraken werden dezelfde drie elementen als in de eerste case onderscheiden. Bijlagetabel D.10 geeft een overzicht van uitspraken per actorgroep over de drie elementen van het kenmerk ‘personele middelen’.

In het bijzonder bij de actorgroepen basisschool en hogeschool waren enkele ontwikkelingen in de uitspraken zichtbaar. Deze hadden vooral betrekking op het opnieuw inschatten van de beschikbare tijd voor de mentor en de coach. Daarbij werd een verschil opgemerkt tussen de actoren van de basisschool met die van de hogeschool en de aanstaande leraren. De laatste twee schatten de benodigde beschikbare tijd voor de mentor en de coach hoger, dan de eerste. Uit de uitspraken bleek ondanks deze verschillen dat alle actoren van de drie actorgroepen een minimale hoeveelheid beschikbare tijd nodig achtten voor een adequate begeleiding.

Van belang daarbij is de duur van de mentoringsgesprekken. Om die tijd te achterhalen is een afzonderlijke analyse uitgevoerd naar de uitspraken over de gewenste en feitelijk gepercipieerde duur van die gesprekken. De aanstaande leraren waren maximaal vier dagen per week op de basisschool en zouden dus theoretisch vier mentoringsgesprekken per week kunnen hebben. Uit de interviews kwam naar voren dat het in beide cases doorgaans om twee tot hooguit drie mentoringsgesprekken per week ging.

Berekening wees vervolgens uit dat volgens de actoren in de tweede case de gewenste duur van een gesprek gemiddeld $199:2.5 = 80$ minuten bedroeg en dat ze een feitelijke duur van $192:2.5 = 77$ minuten percipieerden (zie Tabel 5.10). In case 1 ging het om 56 respectievelijk 58 minuten. Daarbij bleken vooral de aanstaande leraren uit de tweede case de benodigde tijd per week voor de mentor ruimschoots hoger in te schatten dan die uit de eerste case. Te weten op twee tot vijf uur per week tegen twee tot drie uur in case 1. De actoren van de basisschool noemden een benodigde gesprekstijd die varieerde van één tot vijf uur per week (een half tot drie uur per week in case 1).

In Tabel 5.10 is een overzicht gegeven van de uitspraken uit de drie actorgroepen (voor de onderlinge vergelijkbaarheid uit de beide cases). Het betreft de door de actoren gewenste en door hen als feitelijk gepercipieerde gesprekstijd per week voor de mentoringsgesprekken.

Tabel 5.10 *Overzicht van de uitspraken van de actoren uit de drie actorgroepen uit beide cases over de gewenste en feitelijk gepercipieerde gesprekstijd per week voor de mentoringsgesprekken. De tijd is uitgedrukt in minuten.*

Case 01	Aard	30	60	90	120	180	240	300	Duur gem.
Bas (n=8)	wenselijk	2		1	10	2			114
	feitelijk	2		1	4	1			101
Asl (n=2)	wenselijk				2	2			150
	feitelijk				1	1			150
Hos (n=2)	wenselijk				2	2		2	200
	feitelijk				1	2		2	216
Totaal	wenselijk	2		1	14	6		2	140
	feitelijk	2		1	6	4		2	146
Case 02									
Bas (n=8)	wenselijk		2		5	1	4	3	184
	feitelijk				4		3	1	188
Asl (n=2)	wenselijk				1			3	255
	feitelijk				1			1	210
Hos (n=2)	wenselijk								
	feitelijk								
Totaal	wenselijk		2		6	1	4	6	199
	feitelijk				5		3	2	192
Case 01 + 02									
Totaal	wenselijk	2	2	1	20	7	4	8	166
	feitelijk	2		1	11	4	3	4	164

In de tweede case noemden de actoren van de hogeschool de mogelijkheid van een nul-uren optie in het jaarcontract van de mentor. In tegenstelling tot de eerste case werden in hun uitspraken in de tweede case geen aanwijzingen voor een gewenste of feitelijke gespreksduur van de mentoringsgesprekken aangetroffen.

Voor de coach werd door deze actorgroep voor de gesprekstijd met de mentor en aanstaande leraar samen, 40 tot 75 minuten tijd per week geraamd (60 tot 90 minuten per week in case 1). De aanstaande leraren schatten de benodigde gesprekstijd voor de coach op een half tot drie uur per week (één uur per week in case 1). De schattingen door de actoren van de basisschool van de benodigde tijd voor de coach lieten een spreiding zien van één tot vier uur per week (één kwartier tot drie uur per week in case 1).

Verder werd bij de actorgroep basisschool de aanvullende uitspraak aangetroffen dat zowel een basisschool als een hogeschool voldoende deskundige mentoren, respectievelijk coaches binnen de werkplekleeromgeving moet kunnen inzetten ('inzet personeel'). Uit de uitspraken in het tweede interview bleek een deel van de actoren over de feitelijke situatie uiteenlopende uitspraken te doen over de voor begeleiding 'beschikbare tijd'. Deze werd van onvoldoende (f-) tot voldoende (f+) of onbekend (f?) ingeschat.

Tenslotte bleken de uitspraken van de drie actorgroepen voor twee van de drie elementen inhoudelijk meer overeen te komen dan te verschillen (zie Bijlagetabel D.10). Beide elementen hadden betrekking op de beschikbare tijd van de mentor respectievelijk de coach. Over het derde element 'inzet personeel' werden alleen bij de basisschool enkele uitspraken aangetroffen.

Kenmerk 11. Samenwerkingsafspraken

De werkplekleeromgeving is op basis van samenwerkingsafspraken opgezet.

Binnen de werkplekleeromgeving zijn mondelinge en schriftelijke afspraken gemaakt ten behoeve van het leren en werken van de aanstaande leraar. Deze afspraken zijn in een contract vastgelegd. Over de verhouding tussen leren en werken over de taken en verantwoordelijkheden van de aanstaande leraar, de mentor en de coach zijn afspraken gemaakt. Ook zijn er afspraken over het dienstverband en de financiële vergoeding. Tenslotte vinden op regelmatige momenten evaluaties plaats van de gemaakte afspraken.

In totaal werden bij het kenmerk ‘samenwerkingsafspraken’ 155 (64 in case 1) uitspraken aangetroffen die herkenbaar betrekking hadden op zeven van de negen elementen uit de eerste case. Enkele uitspraken van de actoren van de basisschool vormden de grondslag om een nieuw element ‘afspraken bas-asl-hos’ te benoemen. Dit element werd toegevoegd aan de acht al eerder bij dit kenmerk onderscheiden elementen. In Bijlagetabel D.11 is een overzicht gegeven van de verdeling van de uitspraken van de actoren over deze acht elementen van het kenmerk ‘samenwerkingsafspraken’.

Alle actoren gaven aan hun uitspraken uit het eerste interview bij het tweede nog te onderschrijven. Met name bij de actorgroep basisschool werden wel enkele aanvullende uitspraken aangetroffen. Zo deed de helft van de actorgroep basisschool de aanvullende uitspraak dat de coach duidelijk dient te communiceren wat van zowel de aanstaande leraar als van de mentor wordt verwacht in het leerwerktraject (‘communicatie coach’). Zij deden dan ook de uitspraak dat naar hun perceptie de coach duidelijker had kunnen communiceren (f-). Evenals in de eerste case bleek het element dat gebaseerd was op de meeste uitspraken (73, en 31 in case 1), te gaan over de ‘communicatie bas-asl-hos’, gevolgd door ‘communicatie coach’ (44). In tegenstelling tot de eerste case bleken de actoren in de tweede case geen uitspraken te doen over het element ‘afspraken asl-hos’.

Ten tijde van het tweede interview bleken zeven van de negen elementen van het kenmerk ‘samenwerkingsafspraken’ in de perceptie van tenminste steeds één actor feitelijk aanwezig (‘f+’, Bijlagetabel E.1, in case 1, zes van de acht, Bijlagetabel C.1).

Bepaalde aspecten van het element ‘communicatie coach’ bleken in de perceptie van elke actorgroep feitelijk zowel aanwezig (f+) als onvoldoende aanwezig of zelfs afwezig (f-) te zijn. Waar het ging om de communicatie met betrokkenen zoals schoolbestuur, bovenschools management, directie, mentoren, teamleden, vakdocenten, collega-coaches en aanstaande leraren waren de uitspraken wisselend positief of negatief van karakter. De uitspraken waren doorgaans positief wat betrof het informeren over de ontwikkelingen binnen het PDS-traject en het organiseren van PDS-bijeenkomsten voor mentoren, aanstaande leraren en directies. Een ander aspect van het element ‘communicatie coach’ ging over de communicatiestructuur. Naast de partnerschool uit case 2 waren twee andere scholen bezig met het inrichten van een werkplekleeromgeving. In totaal waren daarbij vier coaches betrokken. Een aandachtspunt voor hen bleek hoe ze op overeenkomstige wijze aanstaande leraren en mentoren konden coachen.

Als voorbeeld zijn in Tabel 5.11 hierover enkele sprekende uitspraken gegeven.

Tabel 5.11	<i>Uitspraken over het element 'communicatie coach' uit een tweede interview met een coach over de wenselijke en feitelijke inrichting.</i>
Geïnterviewde:	<p>"En verder mis ik nu heel duidelijk een punt. Uhm want ik vind dat je als de lerarenopleiding ook je communicatiestructuur goed moet hebben. En dat is iets waar we het afgelopen halfjaar denk ik tegenaan gelopen zijn (f-).</p> <p>Dat nu we met meer mensen het PDS-traject begeleiden, is het echt een voorwaarde om daar goeie communicatieafspraken over te maken. Want nu hebben we dat weinig gedaan en dat merk je ook. Want het verschil tussen de vier begeleiders die er nu zijn is te groot geworden. Dus dat is voor onze groep terug te voeren op dat we eigenlijk veel te weinig met elkaar gesproken hebben."</p>
Interviewer:	"Hm. Dus je geeft nu als voorbeeld bij die communicatiestructuur van het gaat vooral over de afspraken tussen die vier PDS-begeleiders."
Geïnterviewde:	"Ja, het is eigenlijk de communicatie. Niet zozeer de communicatie tussen de mensen die PDS doen en de rest van de organisatie, maar communicatie van degenen die betrokken zijn bij het uitvoeren van het PDS-traject."
Interviewer:	"En hiervoor heb je het dan over verschillen? Uhm, heb je het dan over verschillen in begeleiden of over verschillen in beoordeling of over"
Geïnterviewde:	<p>"Nou wat ik een heel mooi voorbeeld vind en daardoor kom je er ook achter. Omdat wij die gekruiste toetsing doen, moet ik een student toetsen die begeleid wordt door een andere collega. Maar ik denk dat ik doelen aangeleverd krijg in een eindverslag van de student wat die voor mij aangeleverd had, wat ik hem moet gaan toetsen. Maar als ik dan naar die doelen kijk. Dan denk ik verdorie, als ik deze student begeleid zou hebben, dan zou ik dit doel niet goedgekeurd hebben en dat mag niet. Daar is dus blijkbaar te weinig over gepraat. En heeft ook te maken met, en misschien valt dat ook wel onder voorwaarde, dat er nog wel nieuwe mensen instromen. Voor nieuwe PDS-begeleiders, moet je dus zorgen voor een begeleidingstrajectje.</p> <p>En niet er vanuit gaan als je die mensen de brochure geeft en twee keer met die mensen om de tafel hebt gezeten, dat ze het dan snappen. Dan blijkt dat de ene persoon die blijft vragen stellen waardoor die constant feedback moet geven en de andere persoon die denkt dat die het snapt. Ja, dat is natuurlijk zijn begrip want wij hebben hem die informatie gegeven. Maar die blijkt dan nou weer het iets anders te interpreteren."</p>
Interviewer:	"Dus eigenlijk moet je nieuwe PDS-begeleiders als het ware ook weer coachen om goed ingewerkt te raken?"
Geïnterviewde:	"Ja."

Kenmerk 12. Up-to-date middelen

De werkplekleeromgeving is up-to-date, compleet en rijk aan middelen.

In de werkplekleeromgeving beschikt de aanstaande leraar over up-to-date middelen en materialen voor het (leren) onderwijzen (basisschool). Er is sprake van een doelmatige inzet van materiële middelen. Daarnaast kan hier ook worden gedacht aan de kwaliteit van de fysieke omgeving. Te denken is aan ruimtes voor pauzes en recreatie, adequate ICT-voorzieningen, ruimtes voor gesprekken en overleg in kleine groepen. De aanstaande leraar kan gebruik maken van bibliotheekvoorzieningen (basisschool), een mediacentrum (basisschool) en een onderwijswerkplaats (hogeschool).

Bij het kenmerk 'up-to-date middelen' werden 14 (12 in case 1) verschillende trefwoorden gebruikt waarmee 62 (49 in case 1) uitspraken werden gecodeerd.

In tegenstelling tot de eerste case werden nu bij de aanstaande leraren wel uitspraken (17) over dit kenmerk aangetroffen. In Bijlagetabel D.12 is per actorgroep een overzicht gegeven van uitspraken over de drie hier onderscheiden elementen.

Met uitzondering van het element ‘studieruimte’ bleken de actoren hun uitspraken uit het eerste interview bij het tweede nog te onderschrijven. In het tweede interview werd in enkele uitspraken geduid dat behalve een eigen (werk)plek buiten de klas, ook een eigen plek in de klas zinvol was. Als reden werd aangevoerd dat de aanstaande leraar, zij het meer dan op de achtergrond het klassengebeuren zou kunnen volgen.

In tegenstelling tot de eerste case waar zij in het geheel geen uitspraken deden, werden deze in de tweede case wel aangetroffen voor de elementen ‘middelen’ en ‘studieruimte’. Aanvullend op de eerste case, worden bij ‘middelen’ ook computers genoemd wat volgens de uitspraken van de actorgroep basisschool ‘methoden en werkwijzen zijn van de 21^e eeuw’.

5.4.5 Component 5. Begeleiding

Comp. nr.	Component	Kenm.nr.	Kenmerk	Aantal elementen	Aantal uitspraken
5	Begeleiding	13	Afstemming op behoeften	4	69
		14	Kenmerkende situaties	2	25
		15	Mentoring en coaching	17	627
		16	Zorgen voor ownership	1	14

In totaal werden 735 uitspraken aangetroffen. Daarmee had ook nu het grootste aantal uitspraken betrekking op elementen van de component begeleiding. Deze uitspraken bleken betrekking te hebben op 24 van de 25 oorspronkelijk onderscheiden elementen. Over het element ‘samenvatten’ van het kenmerk ‘Mentoring en coaching’ werden geen uitspraken aangetroffen.

Kenmerk 13. Afstemming op behoeften

De leerbehoeften van de aanstaande leraar bepalen de keuzes in het leerwerktraject.
 Binnen de werkplekleeromgeving bouwen de mentor en hogeschooldocent-coach bij het bepalen van het leerwerktraject voort op de eigen (praktijk)ervaring en de reeds aanwezige eigen kennis van aanstaande leraar. Daaraan wordt praktijkrelevante theorie gekoppeld. De concerns en de leerstijl van de aanstaande leraar bepalen mede de inhoud en vorm van het leerwerktraject en er is aandacht voor cultuur- en taaldiversiteit. Dit impliceert flexibilisering, maatwerk, vraag georiënteerd onderwijs en individuele leerroutes.

Bij dit kenmerk werden 69 (98 in case 1) uitspraken aangetroffen waarvoor 17 (20 in case 1) verschillende trefwoorden werden gebruikt. De vier eruit afgeleide elementen bleken vervolgens gebaseerd op een ongelijk verdeeld aantal uitspraken: 7-27-30-5 (28-27-29-14 in case 1). Het aantal aangetroffen uitspraken laat voor het element ‘afstemming op betrokkenheid’ tussen de tweede en de eerste case het grootste verschil zien: 7 om 28 (Bijlagetabel E.1). Een overzicht van uitspraken per actorgroep over het kenmerk ‘afstemming op behoeften’ is gegeven in Bijlagetabel D.13.

Vergelijkbaar met de eerste case, spraken alle actoren tijdens het tweede interview uit nog altijd hun eerdere uitspraken uit het eerste interview te onderschrijven. Bij de actorgroep aanstaande leraren werd een aanvullende uitspraak aangetroffen.

In die uitspraak werd het belang benadrukt om belangrijke inhoud in hun persoonlijke ontwikkelingsplannen op te nemen. Hiervoor zouden ze, binnen de gegeven doelen, ook de vrijheid van de hogeschool krijgen ('afstemming op betrokkenheid').

In de tweede case benadrukt de actorgroep hogeschool de taak van de coach om inzicht te krijgen in wat de aanstaande leraar kan en niet kan ('afstemming op ervaring', in case 1 geen uitspraken). Verder behoort het ingevolge hun uitspraken tot zijn taak de behoeften van de aanstaande leraar aan instructie of theorie in te schatten en deze op tijd en op maat aan te bieden ('afstemming op kennis', in case 1 geen uitspraken).

Terwijl in de eerste case beide elementen in de perceptie van de actoren onvoldoende voorkwamen (f-) was dit oordeel positief (f+) in de tweede case. Bij de actorgroep basisschool werd de uitspraak aangetroffen dat geen feitelijke uitspraken mogelijk waren over coaching omdat de betreffende actor hiervan onvoldoende op de hoogte was (f?).

Tenslotte benoemt alleen de actorgroep basisschool het als taak van de coach om in te schatten hoe elke aanstaande leraar leert en hierop de begeleiding af te stemmen ('afstemming op leerstijl').

Kenmerk 14. Kenmerkende situaties

Kenmerkende situaties vormen het startpunt voor het leren onderwijzen.

Binnen de werkplekleeromgeving zijn de nieuwe op competenties gerichte werkwijzen bij het leren onderwijzen steeds gerelateerd aan beroepskenmerkende taken en activiteiten in de (school)praktijk. Competenties omvatten beroepsgerichte kennis, vaardigheden en houdingen. De leerwerkactiviteiten zijn dan (noodzakelijkerwijs) in de unieke context van de basisschool ingebed. De aanstaande leraar doet ervaring op in authentieke situaties, waarbij hij ook op impliciete wijze leert van kritische, kenmerkende situaties. Actieve 'participatie' aan die kenmerkende situaties impliceert dat de aanstaande leraar kan deelnemen aan alle overlegsituaties en voor de beroepsgroep relevante activiteiten, die normaliter tot de functie behoren. Hierbij krijgt de aanstaande leraar van de mentor en de directie gelegenheid om medeverantwoordelijk te zijn voor de school als geheel en wordt hij in staat gesteld ervaring op te doen met niet-lesgebonden taken.

Over 'kenmerkende situaties' werden 25 uitspraken aangetroffen (39 in case 1). Daarvoor werden 12 verschillende trefwoorden gebruikt. In Bijlagetabel D.14 zijn per actorgroep uitspraken gegeven waarin de beide elementen van dit kenmerk herkenbaar zijn. Evenals in de eerste case bleken de actoren hun eerdere uitspraken uit het eerste interview nog altijd te onderschrijven.

De uitspraken over de wenselijke inrichting waren vergelijkbaar met die van de eerste case. Van de actoren van de hogeschool werden in het geheel geen uitspraken aangetroffen waarin deze elementen voorkwamen. Dit is opvallend temeer daar ook in de eerste case van deze actorgroep slechts één over dit kenmerk werd aangetroffen. Bij de aanstaande leraren werd de uitspraak aangetroffen dat zij door de werkplekleeromgeving leerden functioneren in een team en leerden omgaan met ouders ('f+ niet-lesgebonden taken').

Kenmerk 15. Mentoring en coaching

De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een adequate begeleiding.

Op de werkplek is sprake van op de behoeften van de aanstaande leraren afgestemde mentoring en coaching. Mentoring heeft betrekking op het begeleiden van de aanstaande leraar door de mentor van de basisschool. Coaching heeft in het bijzonder betrekking op het begeleiden van de aanstaande leraar en de mentor door de docent van de hogeschool.

De mentor en de hogeschooldocent-coach begeleiden de aanstaande leraar in diens voortgang. De begeleiding richt zich op de planning van werk (lesgevend en niet-lesgevend activiteiten), het inrichten van de leeromgeving, het onderwijsleerproces (instructie en verwerking), klassenmanagement, de omgang en communicatie met de groep, de evaluatie van leerlingenresultaten en de contacten met ouders. De mentor heeft daarbij tot taak regelmatig het handelen van de aanstaande leraar te observeren en voor- en nabesprekingen daarover te houden in de zogenaamde mentoringsgesprekken. Het onderscheid tussen begeleiding en beoordeling is voor de aanstaande leraar duidelijk. De rollen en taakverdeling van verschillende typen begeleiders zijn helder en omschreven.

Tenslotte vormt het begeleiden van de aanstaande leraar in het werken met POP's een belangrijk begeleidingsonderdeel. De begeleiding vraagt daarmee om gevarieerde rollen onder andere die van instructeur, model en coach. De aanstaande leraar krijgt onmiddellijke feedback en ondersteuning. Wederzijds expliciteren en uitwisselen van kennis, opvattingen en beslissingen zijn van belang.

In de tweede case konden 17 van de 18 elementen uit de eerste case worden herleid uit in totaal 627 uitspraken (495 in case 1). Daarvoor werden 80 (79 in case 1) verschillende trefwoorden gebruikt. Het kenmerk 'mentoring en coaching' omvat 85% (75% in case 1) van alle uitspraken die aan deze component werden toegerekend. Vanwege de omvang, wordt in Bijlagetabel D.15 een gedeeltelijk overzicht per actorgroep gegeven van uitspraken van acht (van de 17) in de tweede case onderscheiden elementen. Het element waarover nu geen uitspraken werden aangetroffen was 'samenvatten'.

In de eerste case werden bij het element 'begeleiden van POP's' alleen van de hogeschool uitspraken (11x) aangetroffen. In de tweede case bleken hierover van alle actorgroepen, onderling vergelijkbare uitspraken (80x) aanwezig. De actoren duiden het als essentiële taak van de coach om eisen te stellen aan de kwaliteit van de POP's van de aanstaande leraar. Maar ook om de toetsingsprocedure vast te stellen. De mentor leest het POP en geeft de aanstaande leraar hierop feedback. Van mentoren werd de uitspraak aangetroffen 'langzamerhand meer doordrongen te raken van het belang om theorie te benutten bij het opzetten en uitvoeren van een POP'. Overigens ondersteunde in de tweede case een 'ervaren' leraar-mentor de aanstaande leraren en hun mentoren bij het opzetten van de POP's en het voorbereiden van de toetsing. Alle actoren percipieerden het element 'begeleiden van de POP's' derhalve feitelijk positief aanwezig.

In de tweede case bleken, in vergelijking met de eerste case wel meer (28:19), maar overigens vergelijkbare uitspraken te zijn gedaan over het element 'onderwijsleerproces'. Zo doen de actorgroepen aanstaande leraar en hogeschool de uitspraak dat de mentor tot taak heeft het lesgeven van de aanstaande leraar te begeleiden. De actorgroep basisschool duidt in dit verband ook op het beoordelen van het lesgeven. Ook hier percipieerden alle actoren alle uitspraken over dit element als feitelijk positief aanwezig.

Aanvullend op de eerste case percipieerden twee van de drie actorgroepen het element ‘bewaken proces’ zowel feitelijk positief als negatief aanwezig. Zo deed de actorgroep basisschool de uitspraak dat het de coach niet altijd lukte om het proces van samenwerken tussen de aanstaande leraar en de mentor te bewaken. Tijdgebrek werd als reden hiervan genoemd (f-).

Bij de aanstaande leraren werd een uitspraak aangetroffen waaruit problemen spraken met het uitvoeren van een POP bij de start van het leerwerktraject. Daarbij werd tevens aangegeven dat de coach eerder dan was gebeurd, zou moeten ingrijpen en ondersteuning bieden (f-).

Tevens werd het element ‘sturen’ negatief gepercipieerd (f-) in de uitspraak ‘het zou toch wel fijn zijn als mijn mentor af en toe een beetje meer achter mijn votten zou zitten’. Het betreft hier sturing in de zin dat de mentor en aanstaande leraar afspraken maken wanneer taken af moeten zijn. In Tabel 5.12 wordt een voorbeeld gegeven van uitspraken van een coach over het kenmerk ‘mentoring en coaching’ waarin de kennis, houdingen en vaardigheden van de coach en de mentor centraal staan.

Tabel 5.12 *Uitspraken uit een tweede interview met een coach over de kennis, vaardigheden en houdingen die voor een coach en een mentor gewenst zijn en die feitelijk zijn gepercipieerd.*

Kennis, houdingen en vaardigheden		
Element	Coach	Mentor
begeleiding POP's ¹	begeleidt Asl ² bij POP met klassenzaken en klassenoverstijgende zaken (f+)	begeleidt Asl bij POP m.n. op hetgeen in de klas gebeurt (f+)
coaching, mentoring	begeleidt ontwikkelingsgericht (f+)	idem (f+)
	kan omgaan met onzekerheden (f+)	idem (f+)
	kan flexibel werken (f+)	idem (f+)
interactie collega's	open houding, in gesprek gaan (f+)	idem (f+)
	heeft zicht op de einddoelen (f+)	idem (f-)
overzicht curriculum	kent uitgangspunten van Hos ³ (f+)	idem (f+, f-)
	heeft overzicht over pabo 1-4 (f+)	-
voortgangsassessments	toetst Asl (f+), kan POP's selecterend lezen (f+)	-

¹ POP's = Persoonlijke ontwikkelingsplannen ² Asl = Aanstaande leraar ³ Hos = hogeschool

Uit Tabel 5.12 is op te maken dat de coach alle hier geduide elementen, met uitzondering van het element ‘overzicht curriculum f-’ positief percipieerde (f+).

Bij de drie actorgroepen werden wat betreft het kenmerk ‘mentoring en coaching’ inhoudelijk vergelijkbare uitspraken aangetroffen over de wenselijke inrichting van de werkplekleeromgeving (zie Bijlagetabel D.15).

In totaal werden 404 uitspraken aangetroffen die betrekking hadden op de wenselijke inrichting van de werkplekleeromgeving. Over 8 van de 18 elementen werden deze uitspraken bij alle drie de actorgroepen aangetroffen. Over 5 elementen werden bij twee actorgroepen uitspraken aangetroffen, terwijl over 1 element (‘samenvatten’) geen van de drie actorgroepen uitspraken deed.

Kenmerk 16. Zorgen voor ownership

De aanstaande leraar is 'eigenaar' van het eigen leerproces.
 Uit de onderzoeksliteratuur is af te leiden dat binnen de werkplekleeromgeving ownership voorwaardelijk is voor de professionele ontwikkeling van de aanstaande leraar (Bergen, Derksen et al., 2001; Day, 1999; Korthagen, Tigchelaar et al., 2001). Binnen de werkplekleeromgeving hebben de mentor en coach de zorg dit gevoel van 'ownership' te bevorderen, onder meer door nadruk te leggen op zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing. Daarmee is dit kenmerk sterk gerelateerd aan kenmerk 7 'zelfsturing'.

Dit kenmerk was met het bijbehorende element in de eerste case verkregen op grond van twee uitspraken uit de actorgroep basisschool. In de tweede case werden bij de basisschool zowel als bij de aanstaande leraren ieder zeven uitspraken aangetroffen waarin dit element herkenbaar was. Bij de hogeschool werden evenmin als in de eerste case uitspraken aangetroffen die betrekking hadden op 'zorgen voor ownership'. In Bijlagetabel D.16 is een overzicht gegeven van uitspraken over het element 'zorgen voor ownership'.

In de eerste case was mede door het uiterst beperkte aantal uitspraken onzeker of de aanstaande leraar in de praktijk als eigenaar van het eigen leerproces kon worden aangeduid ('f? zorgen voor ownership'). In de tweede case werd dit element door de actorgroepen basisschool en aanstaande leraar positief gepercipieerd (f+). In Tabel 5.13 worden twee representatieve citaten over dit element gegeven.

Tabel 5.13 *Uitspraken uit het tweede interview met de bovenschools manager, respectievelijk met een aanstaande leraar over de wenselijke en feitelijke inrichting van de werkplekleeromgeving waarin het element 'zorgen voor ownership' centraal staat.*

“Bij alle 5 punten vind ik dat de pabo eigenaar is van de opleiding, en het bestuur eigenaar is van het traject van de beginnende leraren. PDS, en dat geldt niet alleen voor PDS, is eigenlijk een koppeling, een brug waardoor je gezamenlijk eigenlijk ook die belangen ook kunt bekijken van startende leerkracht, aanstaande leerkracht en beginnende leraar.”					
“Ik heb de indruk dat dit ook zo gebeurt” (f+)					
“Ja, en in ieder geval dat ik de dingen kan doen waar ik graag in wil ontwikkelen. Dus waar ik nog minder goed in ben.”					
“Dat heb ik ook echt zo kunnen doen” (f+)					

5.4.6 Component 6. Kwaliteitszorg

<i>Comp. nr.</i>	<i>Component</i>	<i>Kenm.nr.</i>	<i>Kenmerk</i>	<i>Aantal elementen</i>	<i>Aantal uitspraken</i>
6	Kwaliteitszorg	17	Procesmanagement	3	121
		18	Zelfevaluatie	1	28

Uit de analyses van de transcripties kwamen 149 uitspraken naar voren die konden worden herleid tot alle vier de oorspronkelijke elementen van de component 'Kwaliteitszorg'.

Kenmerk 17. Procesmanagement

Procesmanagement omvat het zicht hebben en houden op het leerwerktraject.

Kenmerkend daarbij is het zicht hebben en houden zowel op het leerwerktraject als geheel als op het individuele ontwikkelingsproces van de aanstaande leraar. Het vaststellen van de tussentijdse resultaten (voortgangsassessments) en het eindresultaat (eindassessments) spelen daarbij een rol. De kwaliteit van de voortgangsassessments (tussentijdse ‘toets’ momenten met behulp van portfolio, gesprekken, geobserveerde lessen) en het eindassessment (eindgesprek en portfolio) dienen daarbij gewaarborgd te zijn. De wijze van afname en normering liggen in handen van de mentor en coach gezamenlijk, waarbij de coach eindverantwoordelijkheid draagt.

Voor het kenmerk ‘procesmanagement’ werden 14 (9 in case 1) verschillende trefwoorden gebruikt waarmee 121 (30 in case 1) uitspraken werden gecodeerd. In deze uitspraken bleken alle drie de in de eerste case onderscheiden elementen aanwezig. In Bijlagetabel D.17 is een overzicht van uitspraken per actorgroep gegeven uit het eerste en het tweede interview over het kenmerk ‘procesmanagement’.

Over het element ‘intake-assessment’ bleken in de eerste en in de tweede case bij de actorgroep aanstaande leraren kwalitatief vergelijkbare positieve zowel als negatieve percepties aanwezig. In de tweede case werden bij de actorgroep basisschool en hogeschool uitspraken aangetroffen waaruit onduidelijkheden bleken bij de start van het leerwerktraject. Zo was onvoldoende duidelijk over welke competenties een aanstaande leraar al moest beschikken, om succesvol een leerwerktraject te kunnen beginnen en te doorlopen (f- intake-assessment). Daarbij werden uitspraken aangetroffen waaruit twijfels spraken over het intake-assessment. Deze twijfels bleken te herleiden tot ervaringen met een aanstaande leraar die aan het begin van een leerwerktraject nog onvoldoende zelf sturing kon geven aan de eigen ontwikkeling. Met name in kwantitatieve zin bleken de uitspraken over het element ‘voortgangsassessments’ tussen de tweede en de eerste case sterk te verschillen: 78-11.

In kwalitatieve zin vult de actorgroep basisschool uit de tweede case aan dat de mentor weliswaar de aanstaande leraar mede beoordeelt, maar dat de eindverantwoording voor de beoordeling aan de hogeschool is. De meeste actoren van deze actorgroep percipiëren kennis, inzicht en vaardigheden die de toetscoach bezit om de aanstaande leraar te beoordelen positief aanwezig (f+). Een deel van hen geeft aan dit niet te weten omdat ze daar onvoldoende zicht op hebben (‘f? voortgangsassessments’).

Kenmerk 18. Zelfevaluatie

Kenmerkend is de beoordeling en waardering van de eigen ontwikkeling.

Om de aanstaande leraren daartoe in staat te stellen omvat de werkplekleeromgeving stimulansen tot ontwikkeling van de zelfevaluatieve vaardigheden van de aanstaande leraar. Dit impliceert dat de mentor en de hogeschooldocent-coach de aanstaande leraar ondersteunen in en de mogelijkheid bieden tot regelmatige reflectie over opgedane ervaringen. Daarmee is dit kenmerk gerelateerd aan kenmerk 1 ‘Balans theorie en praktijk’ en aan kenmerk 16 ‘Zorgen voor ownership’.

In de transcripties werden 28 uitspraken aangetroffen die te herleiden waren tot het kenmerk ‘zelfevaluatie’ en het bijbehorende element ‘reflectie op ervaringen’. Een overzicht van uitspraken van de actoren uit de drie actorgroepen over het ene element ‘reflectie op ervaringen’ van het kenmerk ‘zelfevaluatie’ wordt in Bijlagetabel D.18 gegeven. Over het element ‘reflectie op ervaringen’ werden door de actorgroep basisschool en hogeschool vergelijkbare uitspraken gedaan. De actorgroep aanstaande leraren benadrukte het belang dat de coach de aanstaande leraar zelf laat nadenken. Zo leert de coach de aanstaande leraar zelf zijn doelen te leren formuleren voor de POP’s. Dit was te zien als een aanvulling op de uitspraken uit de eerste case. In Tabel 5.14 is hiervan een voorbeeld gegeven.

Tabel 5.14 *Uitspraken uit het tweede interview met een aanstaande leraar over de wenselijke en feitelijke inrichting van de werkplekleeromgeving waarin het element ‘reflectie op ervaringen’ centraal staat.*

Vraag	Welke kennis, inzicht en vaardigheden bezit de coach om mentoren en aanstaande leraren te begeleiden?
Geïnterviewde:	<p>“Ja dat doelen daar had ik dan wel wat vaker moeite mee om echt concrete doelen te stellen.</p> <p>En ja ... (eerste coach) dat is alweer effe geleden. Maar die deed dan ook net als ... (tweede coach) om echt ja het uit mij zelf te halen (f+). Dus niet dat hij al de antwoorden zelf gaat geven. Hij draait er dan omheen, zodat je zelf dan gaat nadenken. Dat vind ik wel goed.”</p>

De spreiding van de 28 uitspraken bleek in verhoudingsprocenten uitgedrukt vrij groot: bas:asl:hos = 38:15:46. In grote lijnen stemt dit beeld overeen met dat van de eerste case waar slechts twee uitspraken werden aangetroffen bij de aanstaande leraren. De actoren van de hogeschool deden toen verhoudingsgewijs ongeveer driemaal zoveel uitspraken dan die van de basisschool (op een totaal van 32 uitspraken).

5.4.7 Component Startbekwaamheid

Component	Kenm.nr.	Kenmerk	Aantal elementen	Aantal uitspraken
Startbekwaamheid	19	Bekwaamheden	5	174

Over de kenmerkende eigenschappen van de component ‘startbekwaamheid’ werden in case 2 in totaal 174 uitspraken aangetroffen. De analyses wezen uit dat deze uitspraken betrekking hadden op alle vijf de eerder onderscheiden elementen.

Kenmerk 19. Bekwaamheden

Kenmerkend is het doelgericht leren van die kennis, vaardigheden en houdingen die de aanstaande leraar straks nodig heeft om adequaat te functioneren in de klas en in de school, evenals het ontwikkelen van een eigen visie op onderwijs en een gerichtheid op voortdurende doorgroei.

De werkplekleeromgeving is inhoudelijk en naar vormgeving zo ingericht dat de aanstaande leraar aan het einde van het leerwerktraject kan voldoen aan de vastgestelde eisen ten aanzien van de te behalen competenties en (start)bekwaamheden.

In totaal werden over het kenmerk ‘bekwaamheden’ 174 (52 in case 1) uitspraken aangetroffen waaraan een vijftal elementen was te onderscheiden.

Voor deze 174 uitspraken werden 20 (10 in case 1) trefwoorden gebruikt. In Bijlagetabel D.19 is een overzicht gegeven van uitspraken over dit kenmerk.

In de tweede case werden vergelijkbare uitspraken over dit kenmerk gedaan als in de eerste case. Ook hier benadrukten de actoren van de drie actorgroepen onder meer dat de aanstaande leraar voldoende in staat moet worden gesteld om te leren ‘functioneren in de klas’ en ‘in de school’. Alle elementen, met uitzondering van het element ‘doorgroeicompententie’, werden positief door de actorgroepen gepercipieerd. Aanvullend op de eerste case werden bij de actorgroep hogeschool uitspraken aangetroffen waarin het schoolbestuur medeverantwoordelijk werd geacht voor de opleiding van de aanstaande leraar. Hieruit bleek tevens de wenselijkheid dat schoolbesturen verder nadenken over de wijze waarop ze in het kader van integraal personeelsbeleid de toekomstige leraren aan zich kunnen binden en aandacht schenken aan de ‘doorgroeicompententie’. In Tabel 5.15 wordt hiervan een voorbeeld gegeven.

Tabel 5.15 *Uitspraken uit het eerste en tweede interview met de directeur van de hogeschool over de wenselijke en feitelijke inrichting van de werkplekleeromgeving waarin het element ‘doorgroeicompententie’ centraal staat.*

Vraag	Welke rol en taken heeft het schoolbestuur (bestuursleden)?
Geïnterviewde:	“Uhm, ik denk dat het schoolbestuur duidelijk moet hebben wat het belang is en dat moeten ze eigenlijk ook onderschrijven of ergens neerzetten. Het belang van het PDS-project binnen de stichting of school. In het kader van integraal personeelsbeleid, kwaliteit van het onderwijs. Dat ze een idee hebben over bijvoorbeeld bij IPB denk ik aan integraal, dat is integraal personeelsbeleid. Een aantal functies binnen een school. Dus wat ik denk van nou zo’n PDS-er die kun je aanstellen in een bepaalde functie of die moet je zien in een bepaalde functie.”
Interviewer:	“Hmhm.”
Geïnterviewde:	“En dat moet je willen. En als je dat niet wil, en je wil alleen maar een afgestudeerde groepsleerkracht binnen je school, nou dan..... Dus daar moet je over nagedacht hebben. En ze moeten nadenken over van dat zijn toekomstige leerkrachten, die willen we aan ons binden. Nou, daar hebben we iets voor over. Dus het werven van nieuwe leerkrachten hierdoor, dus dat moeten ze ook duidelijk hebben.”
Geïnterviewde:	“En ze moeten zelf nog die interne opleidingsfunctie, daar moeten ze nog over nadenken. Is dat een bestuurstaak. Willen we voor het hele bestuur twee van die mensen hebben op die functies. Hoe ziet die functie er uit? Wat willen we op die individuele scholen? Moet iedere school daar een coach hebben zitten in de zin van zoals wij een opleider in school? Nee, dat wordt te duur waarschijnlijk. Dat lukt nu niet (<i>f</i>). Dus daar moeten ze krachten bundelen en gelden bundelen om hun eigen leerwerktraject vorm te geven.”
Interviewer:	“Ja, daar zijn ze nu eigenlijk volop mee bezig.”
Geïnterviewde:	“Ja, je moet het even breder denken, ik vind dat een bestuur dat moet. Die moet breder denken. Met drie PDS-ers hier en één PDS-er daar. Nee, die moet denken over het totaal aantal mensen wat men in dienst heeft. Of wat men in dienst denkt te kunnen nemen en een aantal functies. En het bestuur is daar wel mee bezig.” (<i>f</i> +).

Tenslotte lieten de analyses zien dat de uitspraken die bij de drie actorgroepen werden aangetroffen over de elementen van het kenmerk ‘bekwaamheidseisen’ inhoudelijk meer overeenkomsten dan verschillen vertoonden (zie Bijlagetabel D.19). Bij vier van de vijf elementen werden deze uitspraken bij alle drie de actorgroepen aangetroffen, de vijfde bij twee actorgroepen.

Het grootste verschil met de eerste case bleek dat in de tweede case ruim driemaal zoveel uitspraken over dit kenmerk werden aangetroffen. Deze betroffen nu bovendien ook de feitelijke inrichting van de werkplekleeromgeving.

5.5 Kenmerken die een werkplekleeromgeving krachtig maken

Ook in de tweede case is speciale aandacht besteed aan uitspraken waaruit het belang dat de actoren hechtten aan bepaalde elementen en kenmerken kan blijken. Deze uitspraken vormen indicatoren waarmee we antwoorden hopen te krijgen op de tweede onderzoeksvraag naar de elementen en kenmerken die een werkplekleeromgeving krachtig kunnen maken voor het leren onderwijzen.

5.5.1 Dataverwerking

De aanpak die we volgden stemde overeen met de betreffende aanpak uit case 1. Ook in de tweede case zijn we nagegaan welke kenmerkende eigenschappen de actoren in hun uitspraken kennelijk van doorslaggevend belang achtten voor de inrichting van een krachtige werkplekleeromgeving. De aanvullende stap is dat we deze kenmerkende eigenschappen op basis van dezelfde criteria als in case 1 hebben afgezet tegen de kenmerken die we uit de tweede case verkregen. Alleen wanneer we in beide cases op grond van deze criteria konden spreken van ‘doorslaggevend belang’ kunnen we een dergelijk kenmerk aanwijzen als een ‘krachtig’ kenmerk. Het doorslaggevende karakter uit beide cases maakt dan aannemelijk dat ze voorwaardelijk zijn voor de inrichting van een ‘krachtige’ werkplekleeromgeving.

5.5.2 Resultaten

Vergelijkbaar aan de eerste case, bleek het in de tweede case te gaan om de kenmerken: ‘doorgaande lijn’ (k2), ‘professionalisering’ (k5), ‘samenwerkingsafspraken’ (k11), ‘mentoring en coaching’ (k13) en ‘bekwaamheidseisen, bekwaamheden’ (k19). We zullen deze vijf kenmerken bespreken in de volgorde van de componenten. Ook nu is voor elk mogelijk krachtig kenmerk allereerst in een box inzichtelijk gemaakt hoe de verdeling was van de elementen waarin bij alle drie of bij tenminste twee van de drie actorgroepen overeenkomende uitspraken over het belang werden aangetroffen. Ook hier staan bij de kolom ‘Totaal en aantal krachtig’ het totaal aantal elementen voor het betreffende kenmerk, het aantal ‘krachtige’ elementen en het verhoudingspercentage vermeld. Tenslotte staat in de box het totaal aantal uitspraken aangegeven dat over de betreffende elementen werd aangetroffen, het aantal uitspraken dat werd aangetroffen bij die elementen die het kenmerk in de perceptie van de actoren potentieel krachtig maken en het verhoudingspercentage.

Kenmerk 2. Doorgaande lijn.

Verdeling aantal elementen van ‘Doorgaande lijn’								
Bij 1, 2 of 3 actorgroepen			Totaal en aantal krachtig			Frequenties uitspraken		
1 actgr	2 actgr	3 actgr	totaal	krachtig	percent	totaal	krachtig	percent
2	1	3	6	4	66%	152	127	84%

Bij de ‘doorgaande lijn’ viel onmiddellijk op dat actoren uit alle drie de actorgroepen aan de helft van alle zes elementen een doorslaggevend belang toekenden voor het onderwijsaanbod.

Dat gold voor actoren uit twee actorgroepen ook nog voor een vierde element. De actoren kenden aan die vier elementen van het kenmerk ‘doorgaande lijn’ een cruciaal karakter toe voor het onderwijsaanbod binnen de werkplekleeromgeving.

Daarbij werd bovendien verschillende malen door de actoren benadrukt dat bij het aanbieden van (nieuwe) kennis (‘aanbod aan kennis’) de mentor centraal staat. Toch was de overeenstemming minder dan in de eerste case.

Voor de 152 uitspraken werden nu bij 4 uit 6 (66%) elementen vergelijkbare uitspraken bij alle drie of bij tenminste twee van de drie actorgroepen aangetroffen tegen in eerste case bij 5 uit 7 (71%). De overeenkomst tussen de drie actorgroepen in de spreiding van het aantal uitspraken bleek minder sterk dan in de eerste case. De verschillen in de spreiding tussen de drie actorgroepen waren uitgedrukt in verhoudingspercentages wel vrij groot, maar niet significant (bas:asl:hos = 32%:27%:41%).

Kenmerk 6. Professionalisering.

Verdeling aantal elementen van ‘Professionalisering’								
Bij 1, 2 of 3 actorgroepen			Totaal en aantal krachtig			Frequenties uitspraken		
1 actgr	2 actgr	3 actgr	totaal	krachtig	percent	totaal	krachtig	percent
5	3	2	10	5	50%	273	242	89%

Bij de derde component ‘professionaliteit’ bleek dat bij alle drie de actorgroepen uitspraken werden aangetroffen waarvan in het bijzonder elementen van het kenmerk ‘professionalisering’ inhoudelijk werden benadrukt als cruciale elementen binnen de werkplekleeromgeving.

Meer specifiek benadrukten ook in de tweede case de actoren van alle drie de actorgroepen in hun uitspraken het element ‘coaching mentor door coach’. Binnen de 273 uitspraken van dit kenmerk bleken regelmatig bij de elementen ervan inhoudelijke overeenkomsten tussen de drie actorgroepen voor te komen. Maar ook bij dit kenmerk minder dan in de eerste case.

In totaal werden bij 5 van de 10 (50%) elementen regelmatig inhoudelijk overeenstemmende uitspraken over het belang ervan aangetroffen bij tenminste twee van de drie actorgroepen. In de eerste case was dat bij 8 van de 11 (73%) elementen het geval.

Bij dit kenmerk werd nu geen ondersteuning gevonden om aan te nemen dat de actoren ook getalsmatig in hun uitspraken overeenstemden. De in verhoudingspercentages uitgedrukte spreiding van de aantallen uitspraken tussen de drie actorgroepen bas:asl:hos bleek bij het kenmerk ‘professionalisering’ sterk onevenwichtig verdeeld: 45%:12%:43%.

Deze onevenwichtige spreiding resulteerde in een significant verschil ($p < .01$) tussen de drie actorgroepen voor dit kenmerk. Deze onevenwichtigheid bleek volledig toe te schrijven aan het, in vergelijking met beide andere actorgroepen, uiterst beperkte aantal bij de aanstaande leraren aangetroffen uitspraken over de elementen van dit kenmerk.

Ook in case 1 bleek sprake van een significant verschil. Dat verschil was toen echter vooral toe te rekenen aan de actoren van de basisschool.

Kenmerk 11. Samenwerkingsafspraken.

Verdeling aantal elementen van ‘ Samenwerkingsafspraken ’								
Bij 1, 2 of 3 actorgroepen			Totaal en aantal krachtig			Frequenties uitspraken		
1 actgr	2 actgr	3 actgr	totaal	krachtig	percent	totaal	krachtig	percent
4	2	2	8	4	50%	155	139	90%

Bij de vierde component ‘condities’ werden uitspraken over het gewicht of belang dat de actoren toekenden aan het kenmerk ‘samenwerkingsafspraken’ bij alle drie de actorgroepen aangetroffen. De actoren kenden aan elementen van dit kenmerk onder meer een conditioneel karakter toe. Zo werd evenals in de eerste case meermalen benadrukt dat het de verantwoordelijkheid is van alle betrokkenen om open met elkaar te communiceren (‘communicatie bas-asl-hos’). Bij dit kenmerk werden voor de 155 uitspraken bij tenminste twee van de drie actorgroepen inhoudelijk soortgelijke uitspraken over de inrichting van de werkplekleeromgeving aangetroffen bij 4 van de 8 (50%) elementen. Ook in de eerste case ging het om 4 van de 8 (50%) elementen. Bij het kenmerk samenwerkingsafspraken werden bij de actoren van de hogeschool verhoudingsgewijs minder uitspraken aangetroffen dan bij de actoren van de twee andere actorgroepen (bas:asl:hos = 41%:35%:24%). Desondanks bleken deze spreidingsverschillen niet significant. In de eerste case waren de getalsmatige overeenkomsten duidelijk sterker.

Kenmerk 15. Mentoring en coaching.

Verdeling aantal elementen van ‘ Mentoring en coaching ’								
Bij 1, 2 of 3 actorgroepen			Totaal en aantal krachtig			Frequenties uitspraken		
1 actgr	2 actgr	3 actgr	totaal	krachtig	percent	totaal	krachtig	percent
4	5	8	17	13	76%	627	353	56%

Bij de vijfde component ‘begeleiding’ bleek dat alle drie de actorgroepen in het bijzonder de elementen van het kenmerk ‘mentoring en coaching’ inhoudelijk benadrukten als doorslaggevende elementen voor de inrichting van de werkplekleeromgeving. Zo werden bij alle actorgroepen onderling vergelijkbare uitspraken aangetroffen bij onder meer het element ‘begeleiden van POP’s’. Deze kwamen erop neer dat actoren het als een essentiële opdracht voor het welslagen zagen dat de coach eisen stelde aan de kwaliteit van de POP’s van de aanstaande leraar.

Binnen de 495 uitspraken van dit kenmerk bleken regelmatig bij de elementen ervan inhoudelijke overeenkomsten tussen de drie actorgroepen voor te komen. Dit soort overeenstemmende uitspraken werden bij tenminste twee van de drie actorgroepen aangetroffen bij 13 van de 17 (76%) elementen tegen in de eerste case bij 17 van de 18 (94%) elementen. Over 8 elementen daarvan werden dergelijke uitspraken bovendien bij alle drie de actorgroepen aangetroffen.

Bij het kenmerk ‘mentoring en coaching’ was tevens sprake van een vrij gelijkmatig beeld in de spreiding van de aantallen uitspraken over de drie actorgroepen (bas:asl:hos = 30%:33%:37%). Deze getalsmatige ondersteuning van de kwalitatieve overeenkomsten was nu nog sterker dan in case 1.

Kenmerk 19. Bekwaamheden.

Verdeling aantal elementen van 'Bekwaamheden'								
Bij 1, 2 of 3 actorgroepen			Totaal en aantal krachtig			Frequenties uitspraken		
1 actgr	2 actgr	3 actgr	totaal	krachtig	percent	totaal	krachtig	percent
-	1	4	5	5	100%	174	174	100%

Bij de component 'startbekwaamheid' werden op basis van de 174 uitspraken bij alle vijf de elementen (100%) bij actoren van tenminste twee van de drie actorgroepen vergelijkbare uitspraken aangetroffen waarin zij het belang van die elementen benadrukten. Evenals in de eerste case benadrukten de actoren ook hier onder meer dat de werkplekleeromgeving de aanstaande leraar voldoende in staat moet stellen om te leren 'functioneren in de klas' en 'in de school'. De inhoudelijke overeenstemming was hier vrij groot. Vier van de vijf elementen werden onderscheiden bij alle drie de actorgroepen en één element bij twee actorgroepen.

Getalsmatig bleek de in verhoudingspercentages uitgedrukte verdeling van de uitspraken over de drie actorgroepen een licht wisselend beeld te vertonen: bas:asl:hos = 31%:29%:40%. Evenals in case 1 was daarmee sprake van meer overeenstemming dan van verschil.

5.6 Conclusies

Het onderzoek in case 2 had tot doel de validiteit te verifiëren van de begrippen uit het conceptueel analytisch kader dat we gebruiken om werkplekleeromgevingen te analyseren, te beschrijven en op hun volledigheid te toetsen. Een min of meer afgeleid doel bestond uit het verder definiëren, ordenen en complementeren van de elementen uit dat conceptuele kader. Om deze doelen te bereiken stelden we deelvraag 1.3 van de eerste onderzoeksvraag en onderzoeksvraag 2 in de tweede case opnieuw centraal:

- 1.3 *Welke kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen onderscheiden de bij de werkplekleeromgeving betrokken actoren?*
2. *Welke van deze kenmerken maken in de perceptie van de actoren een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving?*

De replicerende werkwijze waarbij we overeenkomstig de reductiefase uit de gefundeerde theoriebenadering, selectieve codering toepasten bleek betrouwbare en valide resultaten op te leveren. Gezien de hoge associatie tussen de uit beide cases verkregen elementen concluderen we dat de resultaten de begripsvaliditeit van het conceptueel analytisch kader sterk steunen.

De meerwaarde van het nu uitgevoerde onderzoek is daarmee dat we een voor de beschrijving van een werkplekleeromgeving bruikbaar en definitief conceptueel analytisch kader konden opbouwen. De elementen uit dit kader blijken bruikbaar voor het analyseren, het beschrijven en het toetsen op hun volledigheid van werkplekleeromgevingen.

Daarmee is een belangrijke stap gezet in de richting van het gestelde algemene onderzoeksdoel. Namelijk een bijdrage te leveren aan de wetenschappelijke kennis over en het inzicht in de kenmerken van werkplekleeromgevingen in de vorm van een conceptueel analytisch kader. Aan de hand van de resultaten op deelvraag 1.3 en op onderzoeksvraag 2 gaan we nu dieper in op deze algemene conclusies. Ook gaan we kort in op de gehanteerde methode van onderzoek.

Deelvraag 1.3. Kenmerken van werkplekleeromgevingen.

Een belangrijke kern in de aanpak die we afleidden van de reductiefase was te onderzoeken of met de elementen uit het conceptueel kader de werkplekleeromgeving zo uitputtend mogelijk is beschreven. De analyses van de transcripties uit case 2 resulteerden in 96 elementen van een werkplekleeromgeving. Dit zijn er zeven minder dan de 103 in case 1. In totaal vormden 2633 uitspraken (1935 in case 1) van de actoren de grondslag voor deze elementen. Opvallend is dat in de tweede case enerzijds het aantal met trefwoorden gecodeerde uitspraken (2633) beduidend hoger ligt dan in de eerste case (1935) die anderzijds zijn gebaseerd op minder elementen (96 tegen 103). Dit betekent dat de respondenten zich vaker uitspraken over een beperkter aantal kenmerkende eigenschappen van de werkplekleeromgeving.

De meest gereede verklaring vormt de toename van het aantal aangetroffen uitspraken over de feitelijke inrichting in case 2. Nadere analyse liet zien dat dit gegeven het verschil wel voor een groot deel maar niet volledig verklaart. Een andere verklaring voor het beduidend hogere aantal uitspraken zoals de codering van uitspraken van ‘ongeordende’ of ‘in herhaling vallende’ sprekers lijkt minder waarschijnlijk. De aanpak om deze coderingen te voorkomen bleek afdoende. Ook de resultaten van de intercodeursbetrouwbaarheid bieden voor deze verklaring geen ondersteuning. Een meer plausibele verklaring kan zijn dat de partnerschool meer jaren ervaring heeft opgedaan met het PDS-traject waardoor respondenten wellicht meer verdiepende en gedifferentieerde uitspraken hebben gedaan over de elementen.

Verder is het hoge aantal ‘negatieve’ uitspraken in de tweede case bij het kenmerk ‘facilitering’ (23 f- uit 85 negatieve uitspraken) opvallend. Als verklaring daarvoor namen we aan dat het betreffende schoolbestuur relatief laat ten aanzien van ‘opleiden in de school’ een duidelijker positie was gaan innemen. Hier zien we een van de knelpunten terug die we in de probleemschets noemden, dat scholen al doende en zonder specifiek beleid op dit punt een dergelijk vernieuwingstraject ingaan. Ook de uitspraken in deze case van de actorgroep basisschool in het tweede interview over het element ‘competentiegericht IPB’ van het kenmerk ‘professionalisering’, zijn tegen deze achtergrond te verstaan.

De ‘feitelijke’ uitspraken resulteerden overigens (in case 1) slechts éénmaal in het onderscheiden van een nieuw element (‘zorgen voor ownership’). Voor het overige gaven de uitspraken in de tweede case een, voornamelijk positieve, bevestiging van de gepercipieerde aanwezigheid van gewenste kenmerkende eigenschappen.

Het aantreffen van een vrij groot aantal uitspraken over elementen in de feitelijke inrichting, heeft echter nog een andere betekenis. Het geeft namelijk extra ondersteuning aan de eerdere conclusie dat de door ons gevonden elementen een valide beeld geven van de werkelijke inrichting van de werkplekleeromgeving.

De resultaten maken duidelijk dat het overgrote deel van de elementen die in de eerste case werden gevonden evenzo aanwezig bleken in de tweede case. Uitspraken over een negental elementen werden alleen in één van beide cases aangetroffen. Door de onderliggende overeenkomende eigenschappen bleek de clustering van de elementen tot zeven componenten en de groepering tot 19 kenmerken herkenbaar in case 2. Het geheel aan elementen, kenmerken en componenten dat we in de eerste case opbouwden werd in de tweede case op onderdelen aangescherpt en aangevuld. Als geheel bleef het ongewijzigd. Om de begripsvaliditeit te borgen zijn de definitieve omschrijvingen en de relationele ordening van de elementen steeds voorgelegd aan en besproken met de leden van de onderzoeksgroep.

Op grond van de onderzoeksresultaten kunnen we daarmee op verantwoorde wijze als conclusie op deelvraag 1.3 stellen dat het thans verkregen definitieve ontwerp van een conceptueel analytisch kader met elementen, kenmerken en componenten in elk geval vrij compleet en uitputtend is.

Tenslotte concluderen we op grond van deze resultaten dat het verkregen conceptueel analytisch kader geschikt is om werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs te analyseren, te beschrijven en op hun volledigheid te toetsen.

Onderzoeksvraag 2. Kenmerken die een werkplekleeromgeving krachtig maken.

De vraag of het mogelijk is vast te stellen welke van de verkregen kenmerken een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving maken, was ook in het onderzoek in de tweede case aan de orde.

Bij de analyses van de onderzoeksresultaten is voor elk van de kenmerken nagegaan of over de verschillende elementen heen meer sprake was van overeenkomsten tussen de drie actorgroepen. In de tweede case werden zeker bij het kenmerk ‘mentoring en coaching’ en ‘bekwaamheden’ inhoudelijk uitspraken aangetroffen waaruit regelmatig bleek dat de actoren elementen daarvan doorslaggevend vonden voor de inrichting van de werkplekleeromgeving. Deze uitspraken bleken voor de verschillende elementen afkomstig van actoren uit alle drie of tenminste twee van de drie actorgroepen. Ook getalsmatig kon gesproken worden van een zekere nadruk op deze elementen terwijl tevens sprake was van een verhoudingsgewijs vrij gelijkmatige verdeling van het aantal uitspraken over de drie actorgroepen. Hetzelfde gold in aflopende volgorde voor de kenmerken, ‘doorgaande lijn’ en ‘samenwerkingsafspraken’. Bij ‘professionalisering’ werd kwantitatief onvoldoende ondersteuning gevonden voor het vermoeden dat de actoren hier een sterk belang aan hechtten en zeker niet bij die van de actorgroep aanstaande leraren.

We concluderen daarom dat in elk geval voor het kenmerk ‘professionalisering’ de aanwijzingen te zwak blijken om dit tot de krachtige kenmerken te rekenen. Dit in tegenstelling tot de kenmerken ‘mentoring en coaching’ en ‘bekwaamheden’ en in mindere mate ‘doorgaande lijn’ en ‘samenwerkingsafspraken’. Op grond van de onderzoeksresultaten concluderen we dat deze kenmerken zijn te rekenen tot de kenmerken die in de optiek van de actoren een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving kunnen maken. In de discussie van het zevende hoofdstuk gaan we op deze conclusies nog dieper in.

De onderzoeksmethode. De gekozen kwalitatieve en evaluatief georiënteerde onderzoeks-aanpak in case 2 bleek adequaat om de onderzoeks(deel)vragen te beantwoorden en te voldoen aan de doelstelling om de validiteit te verifiëren. Vergelijkbaar aan het onderzoek in de eerste case zijn verschillende maatregelen genomen om de validiteit en betrouwbaarheid van de analyses te borgen. Met de gekozen onderzoeksmethode hebben we in de tweede case zo goed mogelijk gezorgd voor een adequate begrips- en ecologische validiteit van het te ontwikkelen conceptueel analytisch kader. Voor één nieuw element ('afspraken bas-asl-hos') bleek een nieuw begrippenmemo in Kwalitan nodig.

Op basis van de genomen maatregelen concluderen we dat met het thans verkregen conceptueel analytisch kader de beide onderzochte werkplekleeromgevingen op een voldoende valide en betrouwbare manier konden worden beschreven.

We concluderen verder dat de gebleken kwalitatieve en kwantitatieve overeenkomsten tussen de coderingen door beide codeurs een aanwijzing vormen dat eerder sprake is van overeenstemming dan van verschillen bij het coderen (Popping, 1983).

Een kwantitatieve overeenstemming behoeft echter nog geenszins zonder meer te duiden op een kwalitatieve overeenstemming noch omgekeerd (Feinstein & Cicchetti, 1990). Zo is uit kwantitatieve gegevens immers geen zekerheid te verkrijgen over de vraag of beide codeurs ook steeds dezelfde trefwoorden aan dezelfde uitspraken toekenden. De kwalitatieve vergelijkingen ondersteunen echter wel dat beeld.

Daarmee concluderen we dat we op valide en betrouwbare wijze een conceptueel analytisch kader hebben kunnen ontwikkelen waarmee werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs kunnen worden geanalyseerd en beschreven.

Conceptueel analytisch kader, slotconclusie. Uit de ordening van de elementen, kenmerken en componenten is nu een ontwerp van een conceptueel analytisch kader uitgewerkt. Het ontwerp van het conceptueel analytisch kader is gecompleteerd met een per element, kenmerk en component uitgewerkte omschrijving (zie Bijlagetabel F.1). De nu verkregen elementen, kenmerken en componenten zijn bruikbare concepten gebleken om werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs te analyseren, te beschrijven en op hun volledigheid te toetsen.

Op grond van de onderzoeksresultaten zoals wij die uit de meervoudige casestudy hebben verkregen, concluderen we dat een werkplekleeromgeving tenminste de thans onderscheiden elementen, kenmerken en componenten omvat. Dat laatste impliceert echter geenszins dat uit deze opsomming als zodanig uitspraken zijn te doen over de 'kwaliteit' van de ingerichte werkplekleeromgeving. De uitwerking van de gevonden elementen, kenmerken en componenten is vooral formeel van aard. Dat wil zeggen dat de uitwerking een neutrale en objectieve beschrijving biedt van kenmerkende eigenschappen of karakteristieken van werkplekleeromgevingen.

DE KWALITEIT VAN MENTORINGSGESPREKKEN IN DE WERKPLEKLEEROMGEVING

Mentoring bleek één van de kenmerken die het leren onderwijzen in werkplekleeromgevingen krachtig kunnen bevorderen. De mentoringsgesprekken zijn een essentieel en onlosmakelijk onderdeel van de mentoring binnen de werkplekleeromgeving. Mentoring en in het bijzonder de mentoringsgesprekken zijn er functioneel op gericht het leren onderwijzen van aanstaande leraren in die werkplekleeromgeving te bevorderen. De mentoringsgesprekken zijn een expliciete vorm van begeleiding tussen de aanstaande leraar en de mentor. De kwaliteit van de mentoringsgesprekken is daarmee cruciaal voor het creëren van een krachtige werkplekleeromgeving. We zijn vanuit een sociaal-wetenschappelijk perspectief vooral geïnteresseerd in de inhoud en vormgeving van de mentoringsgesprekken.

Uit de theoretische verkenning bleek namelijk dat aan mentoringsgesprekken kernactiviteiten en gespreksfasen zijn te onderscheiden, waarvan de variabelen indicatoren voor die kwaliteit opleveren (Engelen, 2002). De kwaliteit van de mentoringsgesprekken onderzoeken we door transcripties van opgenomen gesprekken te analyseren op de aanwezigheid van die variabelen. Gerelateerd aan het verloop van een mentoringsgesprek onderscheiden we variabelen die te maken hebben met de volgende gespreksfasen: a) terugkomfase; b) verduidelijkingsfase; c) aandachtspuntenfase; d) alternatievenfase en e) afsprakenfase.

Daarnaast zijn er kernactiviteiten waarbij het gaat om activiteiten die te maken hebben met het a) bieden van vertrouwen; b) geven van feedback; c) zorgen voor verklaringen; d) afstemmen op leerbehoeften en competenties en e) stimuleren en uitdagen.

In verschillende interviews uitten de actoren de veronderstelling dat de kwaliteit van een mentoringsgesprek mede afhankelijk kan zijn van de gespreksduur. Als indicatoren van de kwaliteit van de mentoringsgesprekken hebben wij het aanwezig zijn in die gesprekken van de variabelen uit de gespreksfasen en kernactiviteiten aangenomen. Evidentie voor de veronderstelling is dan aannemelijk wanneer gepaard aan een oplopende gespreksduur, ook de aanwezigheid van de in de uitspraken van de actoren aangetroffen variabelen toeneemt.

Het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen binnen de context van werkplekleeromgevingen vraagt een hoge mate van zelfsturing in het eigen leren en werken waarbij zelfverantwoordelijkheid en eigenaarschap van het eigen leerproces een rol spelen (§ 2.4). Aanwijzingen of daartoe ruimte bestaat kunnen eveneens blijken uit de mentoringsgesprekken. Die aanwijzingen gaan we na door alle getranscribeerde gesprekken te analyseren op uitspraken waaruit initiatiefname blijkt. We veronderstellen dat de kans op zelfsturing groter is naarmate de aanstaande leraren meer in de gelegenheid zijn zelf initiatieven te nemen. Tevens gaan we uit van de opvatting dat de initiatiefname in het mentoringsgesprek afhankelijk is van de inbreng van beide partijen. Dit betekent dat zelfsturing in feite een verantwoordelijkheid is van de mentor zowel als van de aanstaande leraar.

In dit hoofdstuk worden antwoorden gezocht op de derde onderzoeksvraag: ‘hoe realiseren de mentoren in de mentoringsgesprekken de begeleiding van de aanstaande leraar op de werkplek?’ Het gaat om de kwaliteit van de mentoringsgesprekken. De manier waarop de mentoren in de mentoringsgesprekken de begeleiding realiseren, relateren we aan de hiervoor beschreven kwaliteitsindicatoren. Dit leidt tot de volgende vier deelvragen.

- 3.1 Welke variabelen uit de gespreksfasen zijn in de mentoringsgesprekken te onderscheiden?*
- 3.2 Welke variabelen uit de kernactiviteiten zijn in de mentoringsgesprekken te onderscheiden?*
- 3.3 Van welke gesprekspartner gaat in de mentoringsgesprekken het initiatief uit?*
- 3.4 Is er een relatie tussen de gespreksduur en het voorkomen van de variabelen uit de gespreksfasen en de kernactiviteiten in de mentoringsgesprekken?*

In de volgende paragraaf (§ 6.1) beschrijven we kort de context waarin de mentoring en de mentoringsgesprekken plaatsvonden. Daarna komen achtereenvolgens de methode van onderzoek (§ 6.2), de resultaten (§ 6.3) en de conclusies (§ 6.4) aan bod.

6.1 Context van de mentoringsgesprekken

Tijdens het leerwerktraject voeren de mentor en de aanstaande leraar tenminste wekelijks een mentoringsgesprek. In meer algemene zin kunnen deze gesprekken betrekking hebben op directe als wel op indirecte begeleidingsonderwerpen (zie § 2.3.2). Uit de studieduur van 59 weken voor beide zij-instromers (§ 4.2.2) en ongeveer 55 weken voor de doorstromers (§ 5.2.2) is af te leiden dat over het gehele leerwerktraject van beide cases ongeveer 228 mentoringsgesprekken plaatsgevonden hebben.

In de begeleiding spelen naast de mentor nog andere personen een meer directe en indirecte begeleidingsrol. Een indirecte rol spelen bijvoorbeeld de collega-leraren en de directie van de partnerschool. In case 1 fungeerde het laatste half jaar van het leerwerktraject, en in case 2 gedurende het gehele leerwerktraject, een centrale begeleider in de partnerschool als klankbord voor de aanstaande leraren en hun mentoren. Deze centrale begeleider had naast eigen mentoringtaken tot taak de andere mentoren te begeleiden en de begeleiding van hen te coördineren. De begeleiding van de andere mentoren vond veelal op informele wijze plaats. In case 2 was de centrale begeleider voor één middag per week vrijgemaakt en fungeerde naast klankbord voor de aanstaande leraren en hun mentoren tevens op in- en formele wijze als gesprekspartner voor de andere mentoren. De begeleiding van de andere mentoren bestond vooral uit het voeren van in- en formele gesprekken over begeleidingsvragen. De formele gesprekken werden met de andere mentoren, meestal in het bijzijn van de aanstaande leraren, ongeveer eenmaal per maand gevoerd. De extra ondersteuning van de aanstaande leraren had vooral betrekking op het opstellen van hun POP's en op de voorbereiding van de toetsgesprekken. Een meer directe en tevens nadrukkelijke rol is weggelegd voor de hogeschooldocent-coach van de hogeschool. In beide cases begeleidde deze coach gedurende het leerwerktraject zowel de mentor als de aanstaande leraar en bezocht daartoe om de drie tot vier weken de partnerschool.

Bij dat bezoek vonden gesprekken plaats tussen de aanstaande leraar, de mentor en de coach waarin de doelen uit het persoonlijke ontwikkelingsplan van de aanstaande leraar centraal stonden. Ongeveer zes tot zeven maal is daarbij het ontwikkelingsplan door alle partijen ondertekend. De aanstaande leraren werkten onder directe begeleiding van de mentor gemiddeld genomen zes tot acht weken aan het vastgestelde ontwikkelingsplan. De definitieve beoordeling van de bereikte resultaten lag reglementair overigens in handen van een andere hogeschooldocent-coach die optrad als toetscoach. Om de doelen uit het persoonlijke ontwikkelingsplan te bereiken zijn onder meer lessencycli van drie lessen gepland waarin de aanstaande leraren deze punten en doelen oefenden. Vanwege het belang van deze lessencycli en in het bijzonder van de mentoringsgesprekken die rond de betreffende lessen werden gevoerd, is ervoor gekozen om voor elke aanstaande leraar driemaal twee van deze gesprekken op te nemen en te analyseren. We verwachten dat juist in deze gesprekken de kwaliteit van de mentoringsgesprekken het sterkst speelt waardoor de onderzoeksresultaten een zo hoog mogelijke zeggingskracht hebben.

6.2 Methode van onderzoek

6.2.1 Deelnemers

In Tabel 6.1 geven we een overzicht van het totaal aantal mentoren en aanstaande leraren dat als actoren was betrokken bij het onderzoek en hun verdeling over beide cases.

Tabel 6.1 *Verdeling over beide cases van de aan het onderzoek deelnemende mentoren en aanstaande leraren.*

Case	Aantal mentoren	Aantal aanstaande leraren
1	3	2 (zij-instromers)
2	4	2 (doorstromers)
Totaal	7	4

In de eerste case was in de periode van 2001 tot 2003 een werkplekleeromgeving ingericht voor twee zij-instromende aanstaande leraren. Beiden kregen in het tweede jaar een andere groep toegewezen. Eén van hen kreeg toen als mentor de leraar die het jaar ervoor de andere aanstaande leraar had begeleid. Hierdoor namen in deze case drie mentoren deel aan het onderzoek. Eén van de mentoren uit deze case had reeds voorafgaand aan het leerwerktraject een op mentoring gerichte scholing op een andere hogeschool afgerond.

In de tweede case ging het in de periode van 2003 tot 2004 om een andere partnerschool en om twee aanstaande leraren uit het reguliere voltijdse traject. Beiden kregen de mogelijkheid om halverwege het derde jaar van de opleiding door te stromen naar het leerwerktraject. Ook zij kregen in het tweede jaar een andere groep met voor beiden een andere leraar-mentor, zodat voor hen de begeleiding in handen heeft gelegen van vier mentoren.

Wat de begeleiding in de tweede case betreft, merken we nog op dat in de tweede case naast de vier 'gewone' mentoren nog een meer ervaren mentor (centrale begeleider) voor één middag per week was vrijgemaakt die zorgde voor extra ondersteuning van de mentoren bij de begeleiding van de aanstaande leraren.

Deze extra begeleiding had voor de aanstaande leraren vooral betrekking op het opstellen van hun POP's en op de voorbereiding van de toetsgesprekken. In die zin nam deze 'centrale begeleider' een deel van de taken van de hogeschooldocent-coach voor zijn rekening. Bovendien volgden de centrale begeleider en een mentor uit deze case gedurende het leerwerktraject nog een op mentoring gerichte scholing op de betreffende hogeschool.

6.2.2 Dataverzameling

Voor het onderzoek zijn in de eerste zowel als in de tweede case voor elk van de vier aanstaande leraren drie series van twee mentoringsgesprekken op audioband opgenomen. Het onderzoeksmateriaal bestaat uit de letterlijke transcripties van de bandopnamen van deze gesprekken. Het leerwerktraject uit de eerste case ving aan in september/oktober 2001, dat van de tweede in maart 2003. In beide cases is de eerste serie opgenomen na de gewenningsfase aan het begin van het leerwerktraject, de tweede halverwege het traject en de derde aan het einde van het traject. Van iedere aanstaande leraar zijn daarmee gegevens uit zes mentoringsgesprekken verzameld. In Tabel 6.2 is een overzicht gegeven van het tijdstip waarop de mentoringsgesprekken zijn opgenomen.

Tabel 6.2 *Tijdstip waarop de mentoringsgesprekken zijn opgenomen.*

Serie	Mentoringsgesprek	Aantal en tijdstip case 1	Aantal en tijdstip case 2
1	eerste	2 x in februari 2002	2 x in juni 2003
	tweede	2 x in februari 2002	2 x in juni 2003
2	eerste	2 x in juni 2002	2 x in december 2003
	tweede	2 x in juni 2002	2 x in december 2003
3	eerste	2 x in februari 2003	2 x in mei 2004
	tweede	2 x in februari 2003	2 x in mei 2004

Voor de werkwijze bij de opgenomen mentoringsgesprekken gold het volgende protocol. Voorafgaand aan de eerste les uit de lessencyclus voerden de aanstaande leraar en de mentor een voorgesprek over de te geven lessen. Uitgangspunt voor de keuze van elke les was dat deze in de reële lessituatie aansluitingsmogelijkheden bood op de ontwikkelingslijn of competenties waar de aanstaande leraar op grond van de afspraken uit het persoonlijke ontwikkelingsplan in de betreffende periode van het leerwerktraject aan zou werken.

De aanstaande leraar en de mentor bepaalden steeds samen om welke didactische, pedagogische en organisatorische vaardigheden het tijdens elke afzonderlijke les ging en welke aandachtspunten er voor de aanstaande leraar dan centraal stonden. Vervolgens gaf de aanstaande leraar de les terwijl de mentor observeerde. Daarbij zou de mentor tijdens de observaties specifiek letten op deze vaardigheden en punten. Na afloop van elke les (direct na de les of op dezelfde dag) volgde het mentoringsgesprek. Kern vormden de geobserveerde vaardigheden en punten. Elk gesprek zou in elk geval naast een reflectie op de gegeven les, tevens een terugblik op de voorgaande les of lessen en een vooruitblik naar de volgende omvatten. Naar aanleiding van de vooruitblik zouden de aanstaande leraar en de mentor afspraken maken over de vervolgles. Evenzo was het nadrukkelijk de bedoeling dat alle lessen en daarmee de mentoringsgesprekken in een doorgaande en opklimmende lijn aan elkaar waren gerelateerd.

Op die wijze is geborgd dat in elk geval protocollair de lessen en mentoringsgesprekken de voornaamste variabelen uit de gespreksfasen en kernactiviteiten konden omvatten.

6.2.3 Dataverwerking

De instrumentatie. Voor de instrumentatie zijn de variabelen gebruikt uit de gespreksfasen en kernactiviteiten die Engelen (2002) onderscheidt. De door Engelen gebruikte variabelen hadden betrekking op coachingsgesprekken in het voortgezet onderwijs. Daarom zijn deze variabelen op enkele aspecten aangepast voor de analyses van de mentoringsgesprekken. Na aanpassing zijn bij elk van de vijf gespreksfasen drie tot zeven variabelen onderscheiden op een totaal van 25 variabelen (zie Tabel 6.3).

Tabel 6.3 *Overzicht van de vijf aan mentoringsgesprekken te onderscheiden gespreksfasen en de operationalisering in 25 variabelen.*

nr.	Gespreksfasen en hun operationalisering in variabelen
1.00	<i>Terugkomstfase: mentor en aanstaande leraar komen terug op het voorgaande gesprek</i>
1.01	terugkomen op het vorige gesprek
1.02	bespreken van aandachtspunten uit het vorige gesprek
1.03	terughalen van leerdoelen uit het vorige gesprek
2.00	<i>Verduidelijkingsfase: verduidelijken van de gegeven les(situatie)</i>
2.01	bespreken van de mening over de les(aanpak)
2.02	benoemen van het lesdoel voor de leerlingen
2.03	benoemen van het leerdoel van de aanstaande leraar
2.04	beschrijven van het lesverloop
2.05	verduidelijken van de aanpak
2.06	motiveren van de aanpak
2.07	nagaan of het besprokene is begrepen
3.00	<i>Aandachtspuntenfase: benoemen van aandachtspunten vanuit de gegeven les</i>
3.01	benoemen van aandachtspunten voor de ander
3.02	erkennen van door de ander gegeven aandachtspunten
3.03	afwijzen van door de ander gegeven aandachtspunten
3.04	noemen van eigen aandachtspunten
3.05	afwijzen van eigen aandachtspunten
4.00	<i>Alternatievenfase: uitwisselen en formuleren alternatieven voor verbetering</i>
4.01	formuleren van alternatieven
4.02	beargumenteren van alternatieven
4.03	overnemen van alternatieven
4.04	afwijzen van alternatieven
5.00	<i>Afsprakenfase: afspraken maken voor de komende les(sen)</i>
5.01	bespreken van het plan voor de komende les(sen)
5.02	afspraken van lesdoel(en) voor de komende les(sen)
5.03	afspraken van leerdoel(en) voor de komende les(sen)
5.04	formuleren van afspraken
5.05	evalueren van het gesprek
5.06	afsluiten van het gesprek

Een verschil met Engelen is dat enkele van de door haar gebruikte variabelen door ons meer toegespitst zijn op de in ons onderzoek benadrukte wederzijdse verantwoordelijkheid voor het gesprek en op de analyse van mentoringsgesprekken binnen de werkplekleeromgeving.

Zo is gezorgd dat de formulering van verschillende variabelen dit meer wederzijdse karakter weerspiegelt: in plaats van ‘de coach geeft zijn eigen ervaring weer’ is ‘delen van ervaringen’ gebruikt. Ook zijn sommige variabelen aangescherpt of vervangen. Omdat de aanstaande leraar op de werkplek leert onderwijzen door te onderwijzen is de kans aanwezig dat bij analyse een mogelijke perspectiefswitch van aanstaande leraar naar leerling ongezien blijft. Om hierin duidelijk te blijven is bijvoorbeeld ‘coach vraagt gecoachte naar lesdoelen’ vervangen door ‘benoemen van het lesdoel voor de leerlingen’ en ‘benoemen van het leerdoel van de aanstaande leraar’. Tenslotte is de terminologie ‘coach’-‘gecoachte’ steeds vervangen door ‘mentor’-‘aanstaande leraar’. Het begrip coaching heeft in ons onderzoek betrekking op de begeleidingsactiviteiten van de hogeschooldocent-coach. Verder is gekozen voor een taalkundig logische formulering en ordening van de variabelen binnen de gespreksfasen en kernactiviteiten. Dit leidde tot het samenvoegen van verschillende variabelen terwijl anderzijds een enkele keer een variabele is toegevoegd om een dubbele interpretatiemogelijkheid bij de analyses te voorkomen.

Een voorbeeld hiervan is de kernactiviteit ‘Vertrouwen: uitgaan van steun en vertrouwen’ die bestond uit twee variabelen: het ‘bieden van steun’ en het ‘delen van ervaringen’. Daaraan hebben wij toegevoegd: het ‘bieden van vertrouwen’. Voor elk van de vijf kernactiviteiten werd op deze wijze twee tot drie variabelen uit een totaal van 11 variabelen onderscheiden (zie Tabel 6.4).

Tabel 6.4 *Overzicht van de vijf aan mentoringsgesprekken te onderscheiden kernactiviteiten en de operationalisering ervan in 11 variabelen.*

nr.	Kernactiviteiten en hun operationalisering in variabelen
1.00	<i>Vertrouwen: uitgaan van steun en vertrouwen</i>
1.01	bieden van vertrouwen
1.02	bieden van steun
1.03	delen van ervaringen
2.00	<i>Feedback: uitgaan van constructieve terugkoppeling of feedback</i>
2.01	bieden van positieve terugkoppeling
2.02	geven van negatieve terugkoppeling
3.00	<i>Verklaring: het analyseren van de toepassing</i>
3.01	verklaren van aspecten die goed liepen
3.02	verklaren van aspecten die mislukten
4.00	<i>Afstemming: het afstemmen van nieuwe kennis en vaardigheden</i>
4.01	afstemmen op mogelijkheden en leerbehoeften leerlingen
4.02	afstemmen op competenties en leerbehoeften aanstaande leraar
5.00	<i>Uitdaging: stimuleren en uitdagen tot nieuwe kennis en vaardigheden</i>
5.01	aanmoedigen bepaalde nieuwe kennis en vaardigheden op te doen
5.02	uitdagen tot toepassen nieuwe kennis en vaardigheden

Bij de kernactiviteiten zowel als bij de gespreksfasen onderscheidde Engelen variabelen waaraan een vragend dan wel een stellend karakter is toe te schrijven, zoals ‘vragen naar de motieven voor de aanpak’ of ‘geven van de motieven voor de aanpak’. Dergelijke variabelen vormen in feite een spiegelvariant van de variabele ‘motiveren van de aanpak’ (van een les).

Het onderscheid tussen de vragende en stellende vorm tijdens het gesprek heeft voor ons een kwalitatief belang in die zin dat uitspraken met een vragend karakter vanuit de mentor ruimte geven om vragen te stellen bij de interpretatie van de kwaliteit van uitspraken.

Zo is aannemelijk dat een mentor die veel vragende uitspraken doet meer ruimte biedt voor zelfsturing en reflectie dan de mentor die vooral stellende uitspraken doet. Om deze reden is per gespreksfase en kernactiviteit in de codering van de trefwoorden het vragende en stellende karakter tot uitdrukking gebracht door een 's' dan wel een 'v' aan de variabele toe te kennen.

De analyses. Voor de verwerking en analyse van de transcripties van de bandopnamen is gebruik gemaakt van het computerprogramma Kwalitan (versie 5.09, Peters, 2001; Wester & Peters, 1999). Voor de analyses is elk van de 22 transcripties als één zelfstandig 'mentoringsgesprekdocument' in Kwalitan ingevoerd. Omdat in het computerprogramma Kwalitan per segment maximaal 50 coderingen met trefwoorden mogelijk zijn, is elk gespreksdocument steeds na dat aantal coderingen gesegmenteerd. Bij de analyses speelde deze segmentering verder geen rol.

De analyses van de transcripties zijn er mede op gericht te onderzoeken van welke gesprekspartner tijdens het gesprek het initiatief uitgaat. Bij elke uitspraak is daartoe bepaald of er a) sprake was van een nieuw aangetroffen stellend of vragend initiatief. Daarnaast is nagegaan of de uitspraak betrekking had op b) een variabele uit de gespreksfasen of uit de kernactiviteiten, terwijl c) tevens werd vastgesteld van welke gesprekspartner het initiatief uitging (van de mentor 'm' of van de aanstaande leraar 'a').

Net als bij de interviews wilden we voorkomen trefwoorden toe te kennen aan herhalende uitspraken (vgl. § 4.2.3). Bij de analyses is een uitspraak alleen gecodeerd wanneer er sprake was van een nieuw 'onderwerp'. Daarmee is het toekennen van trefwoorden aan herhalende uitspraken voorkomen. Evenmin zijn de taalkundig 'conversationele' reacties van de gesprekspartner die 'hoorder' is (Houtkoop & Koole, 2000), zoals reacties op de vragende en stellende uitspraken, en andere hoordersbijdragen gecodeerd (vgl. § 4.2.3).

Als in de reactie van de hoorder duidelijk een eigen wending herkenbaar is op het initiatief van de spreker doordat deze bijvoorbeeld een nieuw onderwerp of alternatief inbrengt, is sprake van een nieuw initiatief. Op deze wijze is bij de codering rekening gehouden met de 'ongeordende', 'in herhaling vallende' spreker zowel als met 'conversationele' reacties.

Op dezelfde wijze als bij de interviews bestaan de trefwoorden uit variabelen waaraan codes zijn toegevoegd die een eenduidige analyse van de uitspraken mogelijk maken. Bij de analyses zijn we, meer dan bij Engelen (2002) het geval is, uitgegaan van de opvatting dat de initiatiefname die steeds een vragend of stellend karakter bezit, in het mentoringsgesprek afhankelijk is van de inbreng van beide partijen, de aanstaande leraar en de mentor. Voor de analyses van de uitspraken kan dan worden volstaan met het toekennen van tweemaal twee extra codes: s = stellend, v = vragend en m = mentor, a = aanstaande leraar. Voor de analyses van de mentoringsgesprekken waren voor de 25 respectievelijk 11 variabelen derhalve 144 trefwoorden nodig. Als voorbeeld van een operationalisatie van een variabele in een trefwoord, is in Tabel 6.5 de uitwerking gegeven van de variabele 'afspreken van het leerdoel of de leerdoelen voor de komende les of lessen'.

Tabel 6.5 *Uitwerking in vier trefwoorden van variabele 5.03 'afspraken van leerdoel(en) voor de komende les(sen)' uit gespreksfase 5 'afspraken maken voor de komende les(sen)'.*

Aard uitspraak	Trefwoord bij initiatief mentor	Trefwoord bij initiatief aanstaande leraar
stellend	f_24_145_m_s_leerdoel(en) geven	f_24_145_a_s_leerdoel(en) geven
vragend	f_24_146_m_v_vragen leerdoel(en) te geven	f_24_146_a_v_vragen leerdoel(en) te geven

Zoals uit de tabel is af te lezen maken de toegevoegde codes een vlotte en eenduidige analyse van de uitspraken mogelijk. In één keer wordt een beeld verkregen van de variabele die in de uitspraak besloten ligt als wel van de aard ervan en van wie het initiatief uit is gegaan. De nummers na de letter 'f' (fase) specificeren om welke fase het gaat en identificeren daarbinnen de variabele. De toegevoegde letters duiden de initiatiefnemer ('m' of 'a', mentor of aanstaande leraar) respectievelijk de aard van de uitspraak ('s' of 'v', stellend of vragend).

Om technische redenen is ervoor gekozen de nummers van de trefwoorden aan te laten sluiten op de nummering van de kenmerken (19) en elementen (104) uit het coderingssysteem. De eerste gespreksfase draagt daarmee met nummer 20 en de eerste variabele daarvan het nummer 105.

In Tabel 6.6 is een voorbeeld uitgewerkt van de wijze waarop de uitspraken van de actoren waarin de verschillende variabelen uit de gespreksfasen en de kernactiviteiten herkenbaar waren, met behulp van de trefwoorden zijn gecodeerd.

Tabel 6.6 *Een voorbeeld van coderingen van de gespreksfasen en de kernactiviteiten uit een mentoringsgesprek van de eerste case.*

Mentor:	"Je hebt dus wel het idee dat je een beetje uitkomt met die planning zoals je die nu gemaakt hebt. Die tijdsplanning." (vragend initiatief: f_21_120_m_v_vragen om te verduidelijken)
Aanstaande leraar:	"Ja, ja." (continueerder: niet gecodeerd)
Mentor:	"Ik heb het net even doorgekeken, en ik denk dat het inderdaad aardig klopte." (stellend initiatief: g_26_161_m_s_positief terugkoppelen) "Misschien dat de instructie iets langer was, dan je gepland had." (stellend initiatief: f_22_125_m_s_aandachtspunten geven)
Aanstaande leraar:	"Van het zelfstandig?" (reactie: niet gecodeerd)
Mentor:	"Nee, van de oefeningenkalender, met daar achter aan de woordjes bedenken." (reactie: niet gecodeerd: is vervolg op stellend initiatief: f_22_125_m_s_aandachtspunten geven)
Aanstaande leraar:	"Oh ja, ja. Dat vind ik ook nog steeds moeilijk in te schatten. Van tevoren dan. Hoeveel woordjes ga je dan bedenken. Komen ze er op? Gaan ze vaak de fout in, hè. Op een gegeven moment echt met 'flits, vlag, vlees'. Ja, dan wil je toch een paar goeie hebben." (stellend initiatief: f_22_127_a_s_erkennen gegeven punten)

De kwaliteit van de analyses. Om de validiteit en betrouwbaarheid van de analyses te borgen, zijn op vergelijkbare wijze als bij de interviews (zie § 4.3.2 en § 5.3.2) verschillende maatregelen getroffen. De eerste beogen het borgen van de validiteit, de tweede hebben betrekking op de betrouwbaarheid.

Om een zo werkelijkheidsgetrouw beeld te krijgen en daarmee de ecologische validiteit zo groot mogelijk te laten zijn, zijn de bandopnamen door de mentoren en aanstaande leraren zelf in de natuurlijke setting van de werkplekleeromgeving opgenomen, zonder tussenkomst van de onderzoeker. Dat er tijdens het gesprek een geluidsband meeloopt, kan echter van invloed zijn op het gespreksverloop en daarmee op de validiteit. Omdat naar de opvatting van de mentoren en aanstaande leraren dit geen invloed heeft lijkt de kans daarop echter beperkt.

Verder is elk mentoringsgesprek woordelijk getranscribeerd. De transcripties zijn voorgelegd aan de betreffende mentor en aanstaande leraar. Daarmee is de weergave van de mentoringsgesprekken zo letterlijk en zo volledig mogelijk geregistreerd en kan de analyse van de werkelijkheid een zo objectief en valide mogelijk beeld opleveren (Maso & Smaling, 1998). We merken hierbij wel op dat het hier in het bijzonder gaat om een ‘verbale werkelijkheid’.

Om de begripsvaliditeit te borgen zijn de aangepaste variabelen en de ervan afgeleide trefwoorden zo eenduidig mogelijk omschreven met behulp van een consequent gebruik van memo's in Kwalitan. Alle onderscheiden variabelen evenals de ervan afgeleide trefwoorden zijn steeds uitvoerig besproken met de leden van de onderzoeksgroep ('peer debriefing', Peters, 1995; Wester & Peters, 2004).

De gehele dialoog van het mentoringsgesprek is geanalyseerd. Om daarbij de intracodeursbetrouwbaarheid van de uitgevoerde analyses na te gaan heeft de onderzoeker na acht weken enkele mentoringsdocumenten voor een tweedemaal blind gecodeerd. De resultaten van deze tweede codering zijn vergeleken met die van de eerste. De betrouwbaarheid van de analyses van de transcripties van de mentoringsgesprekken door de onderzoeker, is verder nog nagegaan door een tweede codeur enkele documenten te laten analyseren. Voorafgaand aan deze tweede codering heeft de tweede codeur eerst nog uitgebreide instructie gekregen over het coderingssysteem.

6.3 Resultaten

In de nu volgende bespreking wordt eerst een overzicht gegeven van enkele algemene gegevens. Daarna worden achtereenvolgens de resultaten op de vier deelvragen van onderzoeksvraag 3 besproken.

6.3.1 Algemeen

Met de 144 beschikbare trefwoorden werden in 22 bruikbare transcripties 1965 uitspraken gecodeerd die betrekking hadden op de variabelen uit de gespreksfasen en de kernactiviteiten. In Tabel 6.7 is van de verdeling van deze uitspraken over beide cases een overzicht gegeven.

Tabel 6.7 *Overzicht van het aantal in de beide cases opgenomen mentoringsgesprekken, het aantal bruikbare transcripties en de daarin aangetroffen uitspraken gerelateerd aan de gespreksfasen en kernactiviteiten.*

	Case 1	Case 2	Totaal
Opgenomen gesprekken	12	12	24
Bruikbare transcripties	10	12	22
Aangetroffen uitspraken	1184	781	1965

Van de 24 opgenomen gesprekken konden er 22 worden getranscribeerd. Bij de tweede serie gesprekken van mentor 3 met aanstaande leraar 2 uit de eerste case waren bij het opnemen op band technische problemen ontstaan. De bandopnamen bleken onbruikbaar. Hierdoor waren voor de analyses van de mentoringsgesprekken uit de eerste case 10 transcripties bruikbaar.

Validiteit. Net als bij de interviews is elke uitgewerkte transcriptie ter goedkeuring voorgelegd aan de betrokken gesprekspartners. Alle deelnemers oordeelden dat de getranscribeerde mentoringsgesprekken overeenstemden met de gesprekken zoals zij zich die herinnerden. Ook gaven ze aan dat deze gesprekken vergelijkbaar waren met de andere formele (maar niet opgenomen) mentoringsgesprekken die ze met elkaar voerden.

Betrouwbaarheid. Voor het onderzoek naar de betrouwbaarheid zijn de resultaten van de analyses van de mentoringsgesprekken uit de twee cases bijeen genomen. Dit was mogelijk aangezien bij de analyses van de documenten voor de beide cases is uitgegaan van dezelfde trefwoorden.

Om de intracodeursbetrouwbaarheid van de uitgevoerde analyses na te gaan zijn at random twee uit de eerste tien gecodeerde mentoringsdocumenten getrokken en voor een tweede maal blind gecodeerd. In tegenstelling tot de situatie bij de interviews beschikten we bij de codering van de mentoringsdocumenten over een tevoren uitgewerkt geheel van trefwoorden. Uit de kwalitatieve vergelijking van de eerste en tweede coderingen werden in beide gevallen (dan ook) vrijwel geen verschillen aangetroffen. Het was niet nodig de aan de trefwoorden toegevoegde codes aan te scherpen.

De codering door een tweede codeur bevestigde dit beeld. Voor de codering door de tweede codeur zijn 4 van de 22 mentoringsdocumenten gebruikt. Als criterium is genomen dat slechts één document per aanstaande leraar getrokken zou worden. Op die manier had elke geanalyseerde transcriptie automatisch betrekking op een mentoringsgesprek tussen andere personen en was de spreiding over de cases maximaal. Voor de trekking zijn voor elk van de vier aanstaande leraren alle documenten op een stapel gelegd. Uit deze vier stapels is van elke aanstaande leraar één document at random getrokken voor de tweede, blinde, codering door dezelfde codeur die ook bij de interviews de tweede codering uitvoerde (§ 4.2.3). Dit had als voordeel dat deze bekend was met de werkwijze voor de tweede codering. Uit de vergelijking tussen de coderingen van beide codeurs bleek een beperkt aantal verschillen, zowel kwalitatief als kwantitatief. Een verschil was dat de tweede codeur net als bij de interviews, bij de mentoringsgesprekken een groter aantal trefwoorden toekende aan bepaalde uitspraken dan de eerste codeur. De vergelijking van tekstfragmenten waaraan de tweede codeur wel en de eerste geen trefwoorden toekende liet zien dat het vooral ging om een meer gedetailleerde interpretatie van de uitspraken. Het omgekeerde kwam overigens ook voor, zij het aanzienlijk minder.

Op grond van deze resultaten concludeerden we dat het coderingssysteem voldoende bruikbaar was en dat aannemelijk was dat de wijze van coderen tot betrouwbare analyses zou leiden.

6.3.2 Gespreksfasen

In deze paragraaf zijn de onderzoeksresultaten beschreven voor deelvraag 3.1: ‘Welke variabelen uit de gespreksfasen zijn in de mentoringsgesprekken te onderscheiden?’ Om deze vraag te beantwoorden is onderzocht welke uitspraken van de deelnemers aan de mentoringsgesprekken konden worden gerelateerd aan de onderscheiden variabelen uit de gespreksfasen.

Eerder concludeerden we uit de theoretische verkenning dat de aanwezigheid van de verschillende variabelen uit de gespreksfasen (en uit de kernactiviteiten) in de mentoringsgesprekken indicatoren vormen voor de kwaliteit van die gesprekken. Een eerste indicatie van die kwaliteit is dan te vinden in het aantal keren dat we variabelen uit de vijf gespreksfasen kunnen aanwijzen in de uitspraken die de deelnemers tijdens de mentoringsgesprekken doen.

Het aantal gesprekken dat elke actor voerde, varieerde van twee tot zes. Voor een betrouwbare interpretatie van de analyseresultaten was het nodig het aantal uitspraken per actor te corrigeren voor het aantal mentoringsgesprekken dat deze voerde. Over de op die wijze gewogen aantallen uitspraken zijn percentages berekend.

In beide cases zijn bij alle gespreksfasen uitspraken aangetroffen die waren gekoppeld aan de variabelen van de gespreksfasen. Bij een deel van de onderscheiden variabelen zijn geen uitspraken aangetroffen terwijl tevens sprake was van opvallende verschillen in de per gespreksfase aangetroffen aantal uitspraken. Een samenvattend overzicht van deze resultaten is in Tabel 6.8 gegeven.

Tabel 6.8 Overzicht per case van het aantal aan de variabelen van de gespreksfasen gerelateerde uitspraken dat is aangetroffen in de transcripties van de mentoringsgesprekken.

Uitspraken										
Variabelen			Eerste case ¹			Tweede case ²			Totalen case1+case2	
nr. Gespreksfase	geen	aantal uitspraak	as	mentoren	totaal	as	mentoren	totaal		
1 Terugkomen	6	1	7	9	16	4	11	15	31	2%
2 Verduidelijken	14	0	242	264	506	186	208	394	900	66%
3 Aandachtspunten	10	3	62	60	122	22	25	47	169	12%
4 Alternatieven	8	3	47	65	112	39	52	91	203	15%
5 Afspraken	12	3	8	21	29	9	20	29	58	4%
Totalen	50	10	366	419	785	260	316	576	1361	100%
Percent ³			29%	33%	62%	17%	21%	38%	100%	

¹ Eerste case: twee a.s. leraren, drie mentoren en 10 transcripties van mentoringsgesprekken

² Tweede case: twee a.s. leraren, vier mentoren en 12 transcripties van mentoringsgesprekken

³ Voor een correcte interpretatie zijn de rij-percentages gecorrigeerd voor het verschil in aantal transcripties per case (10 en 12)

In totaal werden over 40 van de 50 spiegelvariabelen uit de gespreksfasen 1361 uitspraken aangetroffen. Over 10 variabelen werden geen uitspraken aangetroffen. Daarvan bleek het 8 maal om de vragende variant van een variabele te gaan. Deze variabelen hadden in het bijzonder betrekking op de drie laatste gespreksfasen. In die fasen ligt een toenemende nadruk op de vooruitblik naar de volgende les(sen) in casu naar het volgende gesprek.

Uit de eerste case waren 10 transcripties van 12 mentoringsgesprekken beschikbaar. Daarin werden in totaal 785 uitspraken aangetroffen die gerelateerd waren aan variabelen uit de gespreksfasen. Daarvan waren 366 uitspraken afkomstig van de twee zij-instromende aanstaande leraren en de overige 419 van de drie mentoren. Uit de tweede case werden in de 12 transcripties in totaal 576 aan de gespreksfasen gerelateerde uitspraken aangetroffen. Daarvan waren er 260 afkomstig van de twee doorstromende aanstaande leraren en 316 van de vier mentoren.

Om nauwkeuriger na te kunnen gaan hoe de verdeling was tussen de aanstaande leraren en hun mentoren is een nadere analyse uitgevoerd die inzicht biedt in de kwalitatieve verschillen die in de mentoringsgesprekken optraden tussen de actoren onderling en per actorgroep op grond van de aanwezigheid van variabelen uit de gespreksfasen. Zo werden in de eerste zowel als in de tweede case bij de aanstaande leraren procentueel minder uitspraken aangetroffen dan bij de mentoren (case 1: 29% om 33% en in case 2: 17% om 21%). Ook werden in de gesprekken in de eerste case verhoudingsgewijs aanzienlijk meer uitspraken over de gespreksfasen aangetroffen dan in de tweede case (62% om 38%).

Wat de verschillende gespreksfasen betreft, werden in beide cases uitspraken die gerelateerd waren aan de variabelen uit de verduidelijkingsfase het meest aangetroffen (900 uitspraken totaal, dit is 66%). Hierna volgden die uit de ‘alternatievenfase’ (15%), de ‘aandachtspuntenfase’ (12%). Het minst werden uitspraken aangetroffen die betrekking hadden op de ‘afsprakenfase’ (4%) en de ‘terugkomfase’ (2%).

In de verduidelijkingsfase bleek het vooral te gaan om uitspraken die betrekking hadden op de variabele ‘mening geven over de les(aanpak)’. Hierbij gaven de mentoren uit de eerste case gemiddeld genomen vaker hun mening, dan de mentoren uit de tweede case.

Een ander opvallend resultaat was dat in de uitspraken bij de gespreksfasen ook geen uitspraken werden aangetroffen waarin de aanstaande leraar en mentor refereren aan theoretische inzichten. In de mentoringsgesprekken bleken zowel de aanstaande leraar als de mentor vooral aan de eigen onderwijspraktijk te refereren.

In Tabel 6.9 is tenslotte een voorbeeld opgenomen van uitspraken over de variabele ‘mening geven over de les(aanpak)’ van de ‘verduidelijkingsfase’. Tevens is een voorbeeld gegeven voor de variabele ‘bieden van positieve terugkoppeling’ van de kernactiviteit ‘feedback’. Het betreft hier uitspraken van een aanstaande leraar en mentor uit de eerste case waarbij de onderdelen ‘mening geven’ en ‘vragen mening te geven’ centraal bleken te staan.

Tabel 6.9 *Uitspraken over de variabele ‘bespreken van de mening over de les(aanpak)’ uit de verduidelijkingsfase van het tweede mentoringsgesprek van de eerste case.*

Mentor:	<p>“Goed, we zitten weer bij elkaar want je hebt vanmorgen een taalles gegeven, onder andere. Eigenlijk de hele morgen gedraaid en daarvan wil ik even de taalles nabespreken. Gisteren hebben we het er over gehad, waar ik op zou gaan letten. Dat heb je ook meegenomen in jouw voorbereiding. We hadden afgesproken dat ik zou letten op de tijd, de tijdsindeling van de les.</p> <p>Uh, de lesovergang, de leswisseling van zelfstandig werken naar een taalles, maar ook van instructie eigenlijk naar zelfstandig werken binnen de taalles. En als laatste de interactie tussen jou en de kinderen.” (Terugkomfase: bespreken punten)</p>
Aanstaande leraar:	“Ja.”
Mentor:	<p>“Voordat ik er wat over wil gaan vertellen, mag jij zelf eerst even spuien. Wat is jouw beeld van deze les?” (Verduidelijkingsfase: vragen mening te geven + Feedback: vragen terug te koppelen)</p>
Aanstaande leraar:	<p>“Uh, heel positief. Ik heb een prettig gevoel. Ik heb het idee, dat het behoorlijk goed en soepel is verlopen. Ik heb me ook terdege voorbereid en ik heb af en toe tussen de onderdelen natuurlijk weer moeten spieken.</p> <p>Van uh, zit ik nog op tijd, wat is er ook alweer het volgende onderdeel. Zover ben ik het niet dat ik het helemaal uit mijn hoofd ken, maar ja, dat mag dan ook, denk ik.” (Verduidelijkingsfase: mening geven + Feedback: geven van positieve terugkoppeling)</p>

6.3.3 Kernactiviteiten

Deelvraag 3.2. luidde: ‘Welke variabelen uit de kernactiviteiten zijn in de mentoringsgesprekken te onderscheiden?’ Evenals bij het beantwoorden van de eerste deelvraag kunnen we ook voor deze tweede deelvraag de kwantitatieve gegevens benutten over het aantal uitspraken dat we bij de verschillende actoren aantreffen wat betreft de onderscheiden variabelen uit de kernactiviteiten.

Hoewel bij 5 van de 22 spiegelvariabelen geen uitspraken werden aangetroffen bleken in de gesprekken wel alle kernactiviteiten voor te komen. Echter vergelijkbaar met de gespreksfasen waren er grote verschillen in de mate waarin de onderscheiden kernactiviteiten in de gesprekken voorkomen.

De resultaten zijn in Tabel 6.10 samengevat waarbij het totaal aantal bij elke actor aangetroffen uitspraken voor iedere kernactiviteit afzonderlijk is vermeld.

Tabel 6.10 Overzicht per case van het aantal aan de variabelen van de kernactiviteiten gerelateerde uitspraken dat is aangetroffen in de transcripties van de mentoringsgesprekken.

Uitspraken											
nr. Kernactiviteit		Variabelen		Eerste case ¹			Tweede case ²			Totalen case1+case2	
				as leraren	mentoren	totaal	as leraren	mentoren	totaal		
1	Vertrouwen	6	3	10	80	90	9	29	38	128	21%
2	Feedback	4		93	152	245	53	85	138	383	63%
3	Verklaren	4		14	20	34	9	11	20	54	9%
4	Afstemmen	4	1	7	6	13	2	1	3	16	3%
5	Uitdagen	4	1	2	15	17		6	6	23	4%
Totalen		22	5	126	273	399	73	132	205	604	100%
Percent ³				22%	48%	70%	11%	19%	30%	100%	

¹ Eerste case: twee a.s. leraren, drie mentoren en 10 transcripties van mentoringsgesprekken

² Tweede case: twee a.s. leraren, vier mentoren en 12 transcripties van mentoringsgesprekken

³ Voor een correcte interpretatie zijn de rij-percentages gecorrigeerd voor het verschil in aantal transcripties per case (10 en 12)

Uit Tabel 6.10 is zichtbaar dat voor de 22 mentoringsgesprekken in de beide cases 604 uitspraken zijn aangetroffen. In de eerste case zijn in de 10 mentoringsgesprekken wat betreft de kernactiviteiten 126 uitspraken aangetroffen van de twee zij-instromende aanstaande leraren en 273 van de drie mentoren. In de tweede case werden in de 12 mentoringsgesprekken 73 uitspraken aangetroffen van de twee doorstromende aanstaande leraren. Van de vier mentoren werden 132 uitspraken aangetroffen.

Vergelijkbaar aan de resultaten bij de gespreksfasen viel ook bij de kernactiviteiten op dat daarover in de eerste case gemiddeld per gesprek ruimschoots meer uitspraken werden aangetroffen dan in de tweede case (gemiddeld 40 om 17 uitspraken per mentoringsgesprek). Net als bij de gespreksfasen werden bij de kernactiviteiten van de aanstaande leraren uit de eerste zowel als uit de tweede case per gesprek procentueel minder uitspraken aangetroffen dan van hun mentoren. Uitgedrukt in verhoudingspercentages was het beeld in case 1 asl : mentor = 22% : 48% en in case 2 asl : mentor = 11% : 19%.

Nadere analyse liet zien dat in beide cases de meeste uitspraken betrekking hadden op variabelen van de kernactiviteit ‘feedback’ (63%). Daarna volgde de kernactiviteit ‘vertrouwen’ (21%). De minste uitspraken werden aangetroffen over variabelen die betrekking hadden op de kernactiviteiten ‘verklaring’ (9%), ‘uitdaging’ (4%) en ‘afstemming’ (3%). Van de feedback bleek in het bijzonder de variabele ‘bieden van positieve terugkoppeling’ het meest in de uitspraken voor te komen. Vergelijking tussen beide cases liet zien dat zowel de mentoren als de aanstaande leraren uit de eerste case gemiddeld genomen beduidend vaker positief terugkoppelden. Van de 229 uitspraken rond feedback bleek verhoudingsgewijs 28% en 42% afkomstig van de aanstaande leraren en mentoren uit de eerste case. De resterende 30% aan uitspraken bleek gelijkelijk verdeeld over de aanstaande leraren en mentoren uit de tweede case: 15% om 15%.

In Tabel 6.11 is tenslotte een voorbeeld opgenomen van enkele uitspraken, nu over de variabele ‘bieden van positieve terugkoppeling’ van de kernactiviteit ‘feedback’. Tevens is in deze tabel een voorbeeld gegeven van de variabele ‘bespreken van de mening over de les(aanpak)’ van de ‘verduidelijkingsfase’ uit de gespreksfasen. Het betrof in beide gevallen uitspraken van een aanstaande leraar en mentor uit de tweede case. Hierbij stonden de onderdelen ‘vragen terug te koppelen’ en ‘geven van positieve terugkoppeling’ centraal.

Tabel 6.11 *Uitspraken over een variabele van de kernactiviteit ‘feedback’ en over een variabele van de gespreksfase ‘verduidelijking’ van het tweede mentoringsgesprek van de tweede case.*

Mentor:	“Je hebt les gegeven, biologie. Dat is de tweede in de serie en ook een stukje vervolg van de vorige keer. Uhm, toen hebben we een paar puntjes eruit gelicht. Het eerste punt wat ik je wil stellen is, wat vond je zelf goed aan deze les?” (<i>feedback: vragen terug te koppelen + verduidelijkingsfase: vragen mening te geven</i>)
Aanstaande leraar:	“Uhm, nou dat de kinderen zelf bezig zijn met die planten, met die bloem. Dus dat ze ook kunnen zien van wat wordt er eigenlijk gezegd in het boek. Want ja als je het visueel maakt dan is het altijd veel duidelijker. Uhm, ja en dat het weer een vervolg was op de vorige keer. Dus dat het daar weer bij aansluit.” (<i>feedback: bieden van positieve terugkoppeling + verduidelijkingsfase: mening geven</i>)

6.3.4 Initiatief

Voor deelvraag 3.3 is onderzocht van welke gesprekspartner het initiatief uitgaat in de mentoringsgesprekken. Aan deze vraag ligt mede de gedachte ten grondslag dat de rol van mentoring gerelateerd is aan variabelen als zelfsturing, zelfverantwoordelijkheid en eigenaarschap van het eigen leerproces. Bij het zoeken naar antwoorden op deze vraag is tevens het onderscheid relevant in initiatieven die gezien de aard van de uitspraak, een ‘stellend’ dan wel ‘vragend’ karakter bezaten.

Een overzicht is in Tabel 6.12 uitgewerkt voor de per gesprekspartner aangetroffen percentages initiatieven wat betreft de gespreksfasen en de kernactiviteiten tezamen (n = 1965). Voor een betere onderlinge vergelijkbaarheid zijn de aangetroffen initiatieven per gesprekspartner gecorrigeerd voor het verschil in het aantal gesprekken dat ieder van hen voerde. Over deze gewogen aantallen aangetroffen initiatieven zijn percentages berekend.

In vergelijking met de aanstaande leraren bleek bij de mentoren de verhouding tussen vragende en stellende initiatieven wat minder pregnant door te slaan naar de stellende initiatieven. Toch werden ook bij hen, op mentor 6 na, vrijwel steeds meer stellende dan vragende initiatieven aangetroffen.

De mentoren uit de eerste case bleken gemiddeld genomen meer ‘stellende’ dan ‘vragende’ initiatieven te tonen dan de mentoren uit de tweede case (70% : 30% om 56% : 44%).

In Tabel 6.12 zijn de gegevens van de wederzijdse gesprekspartners steeds in dezelfde rij geplaatst. Daarbij representeert een oneven genummerd mentoringsgesprek steeds het eerste en een even genummerd steeds het tweede gesprek.

Tabel 6.12 Overzicht per case van de gewogen percentages stellende en vragende initiatieven die bij elke gesprekspartner werden aangetroffen voor de gespreksfasen en kernactiviteiten tezamen. De gesprekspartners zijn per gesprek steeds in dezelfde rij geplaatst. De in percentages uitgedrukte aantallen initiatieven zijn gecorrigeerd voor het aantal gesprekken dat iedere partner voerde.

gesprek nr.	Aard initiatief ¹																					
	Case 1				Case 2				Case 1				Case 2									
	Asl 1		Asl 2		Asl 3		Asl 4		Mentor 1		Mentor 2		Mentor 3		Mentor 4		Mentor 5		Mentor 6		Mentor 7	
	st.	vr.	st.	vr.	st.	vr.	st.	vr.	st.	vr.	st.	vr.	st.	vr.	st.	vr.	st.	vr.	st.	vr.	st.	vr.
Case 1	1	17%	0%						15%	7%												
	2	16%	0%						12%	4%												
	3	17%	2%						11%	7%												
	4	16%	0%						14%	4%												
	5	16%	2%								51%	13%										
	6	14%	2%								27%	10%										
	7			21%	5%								43%	23%								
	8			13%	0%								20%	14%								
	9			26%	5%				8%	5%												
	10			28%	3%				10%	4%												
Case 2	11				27%	7%									28%	24%						
	12				23%	3%									24%	26%						
	13				10%	3%											19%	8%				
	14				10%	0%											15%	8%				
	15				13%	3%											19%	15%				
	16				7%	3%											19%	4%				
	17						24%	4%											26%	33%		
	18						16%	0%											19%	21%		
	19						16%	0%													13%	17%
	20						12%	4%													17%	10%
	21						16%	0%													20%	10%
	22						8%	0%													10%	7%
Totaal st. of vr.	95%	5%	90%	10%	87%	13%	92%	8%	68%	32%	77%	23%	64%	36%	50%	50%	69%	31%	45%	55%	60%	40%
Totaal aard	100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%	

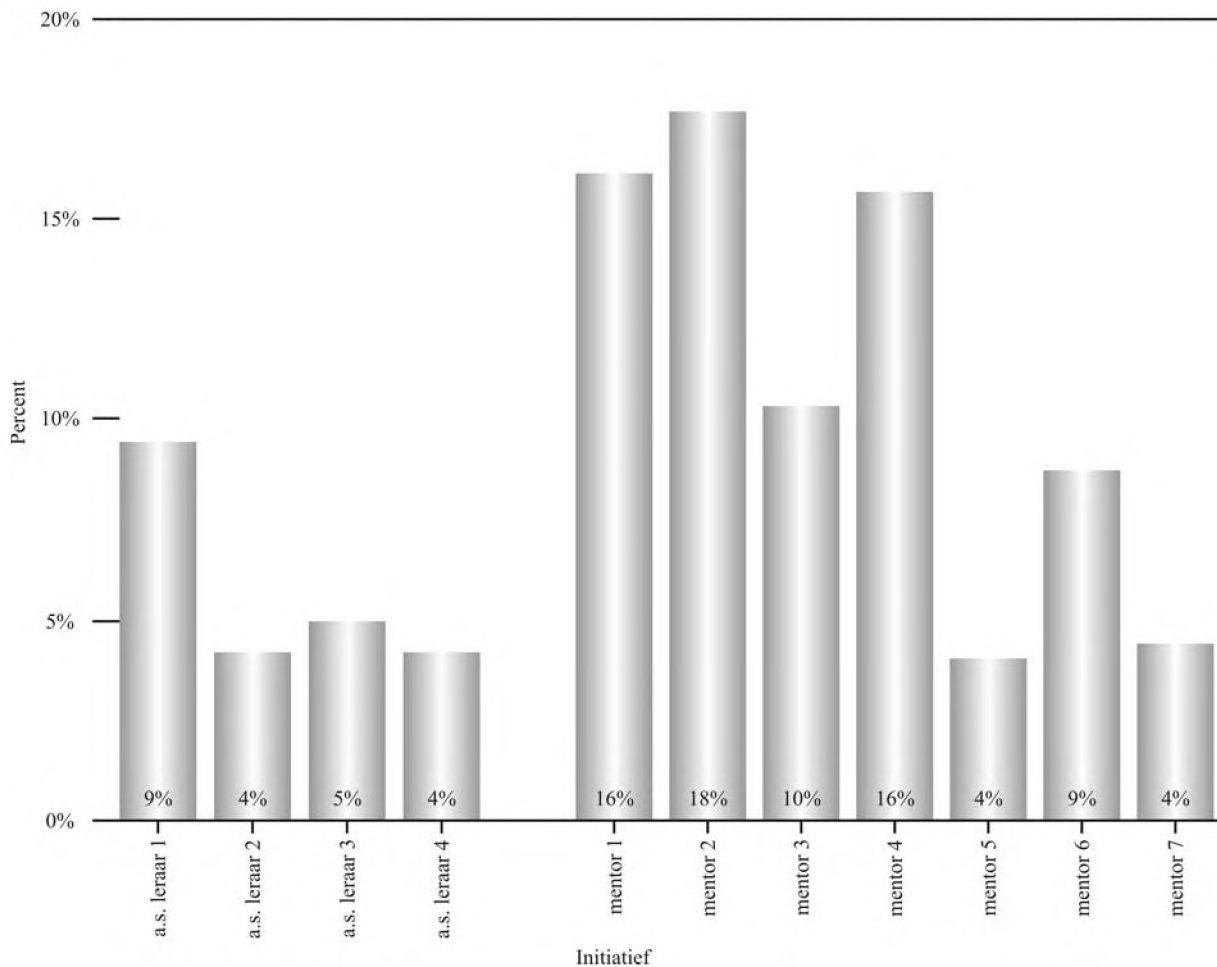
¹ Aard initiatief: st. = stellend, vr. = vragend

Een opvallend resultaat is dat uit de tabel direct zichtbaar is dat bij alle aanstaande leraren ruimschoots meer stellende dan vragende initiatieven werden aangetroffen. Hierin waren nauwelijks verschillen tussen de zij-instromende aanstaande leraren uit de eerste case ten opzichte van de doorstomende aanstaande leraren uit de tweede case.

Om een totaalbeeld te krijgen van verdeling van de aangetroffen initiatieven over de aanstaande leraren en de mentoren is een staafdiagram in Figuur 6.1 uitgewerkt van de per actor in elk gesprek gemiddeld aangetroffen percentages initiatieven. Uit deze figuur wordt duidelijk dat het initiatief tijdens de mentoringsgesprekken vrijwel steeds uitgaat van de mentor.

Van de aanstaande leraren werd bij de zij-instromende aanstaande leraar 1 het hoogste aantal initiatieven in de uitspraken aangetroffen (9%). Bij de mentoren betrof dit mentor 2 met 18%. Beide actoren waren afkomstig uit case 1.

Opvallend was het grote verschil tussen de beide cases in de verhouding tussen het aantal bij de aanstaande leraren en bij de mentoren aangetroffen initiatieven. Gemiddeld werden in de eerste case bij de aanstaande leraren 29 eigen initiatieven aangetroffen tegen 66 bij de mentoren. In de tweede case werden bij de aanstaande leraren gemiddeld 11 initiatieven per gesprek aangetroffen tegen 55 bij de mentoren. In de eerste case was de verhouding tussen initiatieven van de aanstaande leraren en de mentor daarmee ongeveer 1 : 3, tegen 1 : 5 in de tweede case.



Figuur 6.1 Overzicht van de per actor in elk gesprek gemiddeld aangetroffen percentages initiatieven (n = 1965).

De vergelijking tussen beide cases liet nog een ander opvallend resultaat zien. Bij de aanstaande leraren zowel als bij de mentoren uit de eerste case werden zowel meer stellende als meer vragende initiatieven aangetroffen dan bij dezelfde actorgroepen uit de tweede case.

Uit de analyses bleek dat uitspraken een enkele keer een zowel stellend als vragend karakter kenden. Dit was vooral het geval bij uitspraken met een zeker retorisch karakter. Deze uitspraken bleken doorgaans bovendien suggestief van aard. Een voorbeeld van een dergelijke retorische vraag is gegeven in Tabel 6.13.

Tabel 6.13 *Een voorbeeld van een retorische vraag van een mentor bij een mentoringsgesprek van de tweede case.*

Mentor:	“Ja en wat was mijn tweede vraag ook al weer? Welke punten zou je veranderen nog? Waar zou je zeggen van dit zou ik de volgende keer anders doen. Je gaf zelf straks aan een beetje van uhm, kommagetallen, die beheersen ze eigenlijk al een beetje.”
Aanstaande leraar:	“Ja, maar of ik het nou echt anders zou doen. Want ik bedoel ik ben er ook niet meer dan twee minuten aan kwijt geweest. Want op het moment dat ik dan merk van nou uhm, ze weten het al dan stop ik ook gelijk. Dus ja, op zich uhm, ik heb er ook echt niet uhm.”
Mentor:	“Had je die informatie ook al eerder kunnen krijgen denk je? (<i>retorische vraag</i>) Want nou moest je het via het bord en het duurt nog twee minuten.”
Aanstaande leraar:	“Ja, ja.”
Mentor:	“Had je niet die twee minuten kunnen besparen? (<i>retorische vraag</i>) Bijvoorbeeld bij een vorige les al uhm inzicht hebben in dit soort ja, dat je de informatie hebt dat kinderen het al begrijpen.”

Nadere analyse op dit punt wees uit dat vier van de zeven mentoren en drie van de vier aanstaande leraren retorische vragen stelden. In de eerste case kenden twee van de 206 vragende initiatieven (1%) een retorisch karakter, terwijl dat in de tweede case het geval was voor 16 van de 197 vragen (8%).

6.3.5 Gespreksduur

Voor deelvraag 3.4 is de relatie onderzocht tussen de gespreksduur en kwaliteit van de mentoringsgesprekken uitgedrukt in het voorkomen van de gespreksfasen, de kernactiviteiten en de initiatieven van de mentoringsgesprekken.

Tijdens de eerder gevoerde interviews naar de kenmerken van de werkplekleeromgeving gaven de daar bevraagde leraren en mentoren uit de beide cases aan wekelijks mentoringsgesprekken te voeren van gemiddeld ruim een uur. Naast deze ‘meer formele’ gesprekken werden dagelijks informele gesprekken gevoerd met de aanstaande leraar.

Opvallend was dat uit de lengtes van de bandopnamen een duidelijk ander beeld van de gespreksduur naar voren kwam. In plaats van gemiddeld ruim een uur, lieten de lengtes van de bandopnamen een gespreksduur zien die varieerde van één tot drie kwartier. In Tabel 6.14 is dit zichtbaar in de waargenomen tijdsduur van de bandopnamen van de mentoringsgesprekken.

Uit die tabel is tevens verder zichtbaar dat elke aanstaande leraar de zes opgenomen gesprekken bleek te hebben gevoerd met twee verschillende mentoren. Verder laat de tabel zien dat de twee bandopnamen die onbruikbaar bleken, afkomstig waren van de gesprekken tussen aanstaande leraar 2 en mentor 3. Bovendien is nog te zien dat in de eerste case mentor 1 zowel aanstaande leraar 1 als 2 begeleidde en in totaal zes mentoringsgesprekken voerde.

De op band opgenomen mentoringsgesprekken bleken onafgerond tussen de 13 en 47 minuten te duren. Over de beide cases heen duurde een mentoringsgesprek gemiddeld ruim 28 minuten.

Tabel 6.14 *Duur¹ van elk mentoringsgesprek in minuten. Het kruisje in dezelfde rij bij de aanstaande leraar maakt zichtbaar wie de gesprekspartner is geweest. In de eerste en tweede kolom is de gespreksserie gegeven en of het ging om een eerste of tweede mentoringsgesprek.*

gespreksserie gegeven en of het ging om een eerste of tweede mentoringgesprek.														
Serie	Gesprek	Nr.	Case 1					Case 2						
			Asl 1	Asl 2	Mentor 1	Mentor 2	Mentor 3	Asl 3	Asl 4	Mentor 4	Mentor 5	Mentor 6	Mentor 7	
1	eerste	1	x		35			x		25				
	tweede	2	x		35			x		25				
2	eerste	3	x		40			x			20			
	tweede	4	x		35			x			20			
3	eerste	5	x			45		x			30			
	tweede	6	x			30		x			20			
1	eerste	7		x			25		x			45		
	tweede	8		x			20		x			45		
2	eerste	9		- ²			- ²		x				20	
	tweede	10		- ²			- ²		x				15	
3	eerste	11		x	25				x				15	
	tweede	12		x	35				x				15	
Aantal gesprekken			6	4	6	2	2	6	6	2	4	2	4	

¹ De duur van de gesprekken is afgerond per vijf minuten

² Van Asl 2 waren de bandopnamen van het eerste en tweede mentoringsgesprek met mentor 3 onbruikbaar.

Een duidelijk verschil tussen de beide cases was zichtbaar bij de duur van de verschillende mentoringsgesprekken. Waar in de eerste case de gemiddelde tijdsduur per mentoringsgesprek afgerond 33 minuten bedroeg, ging het in de tweede case om hooguit 25 minuten. Uit dit verschil is af te leiden dat voor de gesprekken in de eerste case bijna 30% meer tijd werd uitgetrokken dan voor de gesprekken in de tweede case. In case 2 zijn tevens zowel de kortst- als de langstdurende gesprekken waargenomen.

Uit de resultaten bleek verder dat tussen de kortst- en langstdurende mentoringsgesprekken sprake was van ruim een half uur tijdsverschil namelijk 13 om 47 minuten (zie Tabel 6.14). Daarmee duurden de langste mentoringsgesprekken driemaal langer dan de kortste.

Onderzocht is daarop of ook sprake is van kwalitatieve verschillen tussen de kortst- en langstdurende gesprekken. Daarvoor zijn de vier kortst- en de vier langstdurende gesprekken genomen. Van de acht kortstdurende varieerde de gespreksduur tussen de 13 tot ruim 22 minuten. Een ervan werd aangetroffen bij één mentor uit de eerste case. De overige zeven waren verdeeld over twee mentoren uit de tweede case. Eén van deze beide laatste mentoren nam vier van de resterende zeven kortstdurende gesprekken voor zijn rekening. De vier langstdurende gesprekken varieerden tussen de ruim 40 tot bijna 47 minuten. Twee werden aangetroffen bij twee mentoren in case 1 en twee bij één mentor in case 2.

We wilden voorkomen dat eventuele kwalitatieve verschillen tussen de kortst- en langstdurende gesprekken voornamelijk zouden zijn toe te schrijven aan de gespreksvoering door één persoon. De kans daarop was reëel aangezien de vier (uit acht) daadwerkelijk kortstdurende gesprekken bij één mentor werden aangetroffen. Daarom is een gerichte steekproef getrokken uit de acht kortstdurende gesprekken. Naast de twee kortstdurende gesprekken van mentor 7 uit case 2 werd het ene kortstdurende gesprek van mentor 3 uit case 1 geselecteerd evenals het kortstdurende gesprek van mentor 5 uit case 2.

Net als de vier langstdurende waren ook de vier kortstdurende transcripties afkomstig van gesprekken met drie verschillende mentoren. Op deze wijze werd ervoor gezorgd dat bij de acht gesprekken zes van de zeven mentoren en alle vier de aanstaande leraren waren betrokken (zie Tabel 6.14). Bij de aanstaande leraren werden nog enkele opvallende verschillen waargenomen. Zo voerde de vierde doorstromende aanstaande leraar zowel twee van de langstdurende (met mentor 6) als vier van de kortstdurende mentoringsgesprekken (met mentor 7). Verder bleek ook één zij-instromende aanstaande leraar (asl 1) twee van de langstdurende gesprekken voor haar rekening te nemen. Het ene met mentor 1, het andere met mentor 2. Voor de twee maal vier mentoringsgesprekken werden de aangetroffen variabelen uit de gespreksfasen en kernactiviteiten gerelateerd aan de waargenomen gespreksduur. In Tabel 6.15 is van de resultaten een overzicht uitgewerkt.

Tabel 6.15 *Overzicht van de aangetroffen uitspraken gerelateerd aan het aantal aangetroffen variabelen in de gespreksfasen en de kernactiviteiten in de vier kortst- en de vier langstdurende gesprekken (op een totaal van 22 mentoringsgesprekken).*

Kenmerken		Aantal aangetroffen uitspraken			
		15 min (n =4)		45min (n =4)	
Gespreksfasen	Terugkomfase	6	5%	2	1%
	Verduidelijkingsfase	75	58%	214	67%
	Aandachtspuntenfase	18	14%	31	10%
	Alternatievenfase	29	23%	57	18%
	Afsprakenfase	1	1%	16	5%
	Totaal gespreksfasen	129	100%	320	100%
Kernactiviteiten	Vertrouwen	5	8%	24	17%
	Feedback	53	84%	89	65%
	Verklaring	2	3%	17	12%
	Afstemming	0	0%	1	1%
	Uitdaging	3	5%	7	5%
	Totaal kernactiviteiten	63	100%	138	100%
Totaal generaal		192		458	

Wanneer het aantal aan de ‘kwalitatieve’ variabelen van de gespreksfasen en kernactiviteiten gerelateerde uitspraken uitsluitend afhankelijk zou zijn van de duur van de gesprekken dan zou bij de langstdurende gesprekken een toename van 200% aangetroffen variabelen zijn te verwachten.

In totaal werden bij de vier kortstdurende gesprekken 192 en bij de vier langstdurende 458 uitspraken aangetroffen die gerelateerd waren aan de gespreksfasen en de kernactiviteiten. De geobserveerde toename van de aangetroffen kwalitatieve variabelen bedroeg daarmee 139%. De getalsmatig grootste toename was bij de gespreksfasen vooral zichtbaar bij variabelen uit de ‘verduidelijkingsfase’ en bij de kernactiviteiten bij ‘feedback’. Verhoudingsgewijs werd de grootste toename overigens aangetroffen bij de variabelen uit de ‘afsprakenfase’ (van 1 naar 16). De verwachte en ook waargenomen toename van het aantal variabelen bij een langere gespreksduur werd doorbroken bij de variabelen uit de ‘terugkomfase’. Hier werden juist minder variabelen aangetroffen.

Drie zaken vielen nog op. Op de eerste plaats werden in de uitspraken geen directe aanwijzingen gevonden voor de reden waarom bepaalde opgenomen mentoringsgesprekken driemaal zo lang duurden dan andere.

Ten tweede viel wel op dat bij alle onderzochte gesprekken de onderlinge verhoudingen tussen de aangetroffen aantallen variabelen zowel binnen de gespreksfasen als binnen de kernactiviteiten tamelijk gelijk bleven ongeacht de duur van de gesprekken. De achter de frequenties in Tabel 6.15 gegeven percentages laten dit duidelijk zien.

De derde zaak die uit de waargenomen frequenties opviel is dat daaruit niet onomstotelijk naar voren komt dat steeds in elk mentoringsgesprek één of meer variabelen uit alle gespreksfasen of kernactiviteiten voorkomen. Ook niet wanneer de gespreksduur is toegenomen tot die van de langstdurende gesprekken. Deze variabelen zijn aangenomen als indicatoren voor de kwaliteit van de mentoringsgesprekken. Daarmee heeft deze waarneming directe betekenis voor de kwaliteit van de mentoringsgesprekken.

6.4 Conclusies

In dit hoofdstuk werden antwoorden gezocht op de derde onderzoeksvraag: ‘Hoe realiseren de mentoren in de mentoringsgesprekken de begeleiding van de aanstaande leraar op de werkplek?’ Deze onderzoeksvraag werd in vier deelvragen uiteengelegd.

- 3.1 *Welke variabelen uit de gespreksfasen zijn in de mentoringsgesprekken te onderscheiden?*
- 3.2 *Welke variabelen uit de kernactiviteiten zijn in de mentoringsgesprekken te onderscheiden?*
- 3.3 *Van welke gesprekspartner gaat in de mentoringsgesprekken het initiatief uit?*
- 3.4 *Is er een relatie tussen de gespreksduur en het voorkomen van de variabelen uit de gespreksfasen en de kernactiviteiten in de mentoringsgesprekken?*

De resultaten van het onderzoek naar antwoorden op deze deelvragen geven aanwijzingen over de wijze waarop de mentoren tijdens de mentoringsgesprekken hun rol als begeleider van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving realiseren. Hiermee kunnen we conclusies trekken over de kwaliteit van de mentoringsgesprekken in de werkplekleeromgevingen van de beide cases wat betreft de gespreksfasen, de kernactiviteiten en de initiatiefnames. In de conclusies gaan we in op de verkregen onderzoeksresultaten en vervolgens op de validiteit en betrouwbaarheid van de gevolgde onderzoeksmethode.

De werkplekleeromgeving omvat een partnerschap waarin een hogeschool en een partnerschool samenwerken en een leer- en werkomgeving inrichten waarbinnen aanstaande leraren de bekwaamheden vereist vanuit de startbekwaamheidseisen kunnen verwerven in een wisselwerking tussen leren en werken. De resultaten op de deelvragen naar de kwaliteit van de mentoringsgesprekken in beide specifieke cases laten zich daarmee interpreteren in het licht van de stadia die Buitink en Wouda (2001) onderscheiden aan die samenwerking (§ 2.2).

Begeleiding van aanstaande leraren en mentoren. Gerelateerd aan die stadia, is er aan het begin van het leerwerktraject in case 1 sprake van het bij de opleiding van aanstaande leraren tot nog toe vrij algemeen gebruikelijke ‘stageschoolmodel’. Kern van het stageschoolmodel is dat de betreffende partnerschool voornamelijk een werkplek bood waarbinnen de twee zij-instromende aanstaande leraren in een praktijkstage leservaringen opdoen. De begeleiding van de aanstaande leraren tijdens het leerwerktraject gebeurde door drie mentoren, die op hun beurt werden gecoacht door de hogeschooldocent-coach. Er heeft geen afzonderlijke training van de mentoren plaatsgevonden op het opleidingsinstituut. Eén van de mentoren uit de eerste case had overigens wel voorafgaand aan het leerwerktraject een op mentoring gerichte scholing op een andere hogeschool afgerond. Aan het einde van het leerwerktraject was meer sprake van het ‘coördinatormodel’ omdat in het laatste half jaar van het leerwerktraject een centrale begeleider in de partnerschool fungeerde als klankbord voor de aanstaande leraren en hun mentoren. Deze centrale begeleider had naast eigen mentoringstaken tot taak de andere mentoren te begeleiden en de begeleiding van hen te coördineren.

In case 2 is al aan het begin van het leerwerktraject sprake van het ‘coördinatormodel’. De begeleiding van de twee doorstromende aanstaande leraren tijdens het leerwerktraject gebeurde door vier mentoren, die op hun beurt werden gecoacht door de hogeschooldocent-coach. Naast de vier ‘gewone’ mentoren had het schoolbestuur nog een meer ervaren mentor (‘centrale begeleider’) voor één middag per week vrijgeroosterd. Deze centrale begeleider zorgde naast de begeleiding van de mentoren ook voor extra ondersteuning van de twee aanstaande leraren. De begeleiding van de mentoren bestond vooral uit het voeren van informele en formele gesprekken rond een diversiteit aan begeleidingsvragen. De extra ondersteuning van de aanstaande leraren had vooral betrekking op het opstellen van hun POP’s en op de voorbereiding van de toetsgesprekken. Wat dat laatste betreft nam deze centrale begeleider daarmee een deel van de begeleidingstaken van de hogeschooldocent-coach voor zijn rekening. De centrale begeleider werd op zijn beurt gecoacht door de hogeschooldocent-coach. Tenslotte volgden de centrale begeleider en een mentor gedurende het leerwerktraject nog een op mentoring gerichte scholing op de betreffende hogeschool.

We concluderen dat aan het einde van het leerwerktraject het partnerschap tussen hogeschool en basisscholen zeker kenmerken vertoont van scenario 2 ‘mede-opleider’ (§ 2.2, Figuur 2.1). Dit gold voor case 2 meer dan voor case 1. Met name de aanstelling door het schoolbestuur van een centrale begeleider en de invulling van de extra ondersteuning van de aanstaande leraren en de begeleiding van de mentoren vormen daarvan indicatoren.

Van scenario 3 ‘partners in leren’ kan minder worden gesproken. Zo was de partnerschool nog niet daadwerkelijk medeverantwoordelijk voor het curriculum van de opleiding, terwijl de aanstaande leraren nog geen medeverantwoordelijke partners waren waarmee tripartiete afspraken zijn gemaakt over onder meer de te bereiken doelen, de inzet en begeleiding.

De begeleiding door de mentoren richtte zich vooral op de onderwijspraktijk en veel minder op theoretische inzichten en op afstemming op de leerbehoeften en competenties van de aanstaande leraar zelf. De conclusies op basis van de resultaten op de deelvragen zijn daarmee te interpreteren tegen het licht van de samenwerkingsvorm waarin de begeleiding op beide partnerscholen zich ten tijde van het onderzoek bevond.

Deelvraag 3.1. Variabelen uit de gespreksfasen. In haar proefschrift over coaching geeft Engelen (2002) aan dat ten aanzien van de gespreksfasen de indruk kan ontstaan dat deze steeds sequentieel in een gesprek aanwezig zijn (vgl. § 2.3.2). Evenmin als bij Engelen is in dit onderzoek voor deze gedachte evidentie gevonden.

De kwalitatieve analyses laten eerder zien dat tijdens de gesprekken de verschillende fasen regelmatig door elkaar lopen. Wel is bij de hier geanalyseerde mentoringsgesprekken een globale structuur herkenbaar. Wanneer terugkoppeling plaatsvindt blijkt dit veelal aan het begin van een mentoringsgesprek te gebeuren. Zoals te verwachten, worden afspraken voor de komende les(sen) vooral aan het einde van het mentoringsgesprek gemaakt, althans als ze al tijdens het gesprek gemaakt worden. De overige fasen zijn vooral in het tussenliggende deel van het gesprek aangetroffen.

Op basis van de onderzoeksliteratuur naar coachingsgesprekken (Engelen & Bergen, 2001) is een vijftal gespreksfasen onderscheiden waarvan is aangenomen dat deze op vergelijkbare wijze aan mentoringsgesprekken zijn te onderscheiden. Uit de analyses van de mentoringsgesprekken is gebleken dat deze veronderstelling gegrond was. Variabelen uit alle onderscheiden fasen zijn ook in de transcripties van de hier onderzochte mentoringsgesprekken in de uitspraken aangetroffen.

Uit de analyseresultaten blijkt dat in beide cases de meeste uitspraken zijn aangetroffen gerelateerd aan de variabelen van de ‘verduidelijkingsfase’. De minste uitspraken komen voor bij variabelen van de ‘terugkomfase’ en de ‘afsprakenfase’. Daaruit concluderen we dat mentoren en aanstaande leraren in beide cases in geringe mate terugblikken en terugkomen op het voorgaande nagesprek. Maar ook dat ze in geringe mate vooruitblikken en afspraken maken voor de komende les(sen). Verder is uit de analyseresultaten te concluderen dat zowel mentoren als aanstaande leraren de opgedane praktijkervaringen vooral refereren aan elkaars onderwijspraktijkervaringen. In veel mindere mate koppelen ze de opgedane ervaringen aan theoretische inzichten en concepten. De in het theoretisch kader beschreven koppeling van praktijk en theorie komt hiermee in het gedrang. Vanwege deze geconstateerde knelpunten concluderen we dat de kwaliteit van de mentoringsgesprekken waar het gaat om de variabelen uit de gespreksfasen evenals wat betreft de koppeling theorie praktijk, een punt van aandacht vormen binnen de mentoringsgesprekken.

Deelvraag 3.2. Variabelen uit de kernactiviteiten. Op basis van de onderzoeksliteratuur naar coachingsgesprekken hebben we een vijftal functies of kernactiviteiten aan een gesprek onderscheiden (Bergen, 2001; Engelen & Bergen, 2001; Joyce & Showers, 1988). Van deze activiteiten namen we aan dat ze op vergelijkbare wijze ook aan mentoringsgesprekken zijn te onderscheiden. De onderzoeksresultaten ondersteunen de aanname dat deze op vergelijkbare wijze aan mentoringsgesprekken zijn te onderscheiden. Bij de analyses van de mentoringsgesprekken werden in de uitspraken van de actoren de variabelen van de kernactiviteiten inderdaad aangetroffen. Maar net als bij de gespreksfasen is de mate waarin de variabelen werden aangetroffen ongelijk verdeeld over de verschillende kernactiviteiten.

Zo zijn bij het bieden van directe positieve dan wel negatieve terugkoppeling op de geobserveerde les bij de kernactiviteit ‘feedback’ ruimschoots de meeste uitspraken aangetroffen. Over de variabelen van ‘uitdaging’ en ‘afstemming’ zijn de minste uitspraken aangetroffen. Dit samen met het beperkte aantal uitspraken dat is aangetroffen bij ‘stimuleren en uitdagen’ van de aanstaande leraren om nieuwe kennis en vaardigheden toe te passen leidt tot de conclusie dat in de mentoringsgesprekken vooral sprake is van directe op de gegeven les en op de instructie gerichte terugkoppeling. Deze conclusie wordt versterkt door het beperkte aantal uitspraken dat eerder al bij de gespreksfasen werd aangetroffen waarin sprake was van terug- en vooruitblikken en van het koppelen van de opgedane ervaringen aan theoretische inzichten en concepten.

Tegelijkertijd wijzen de kwalitatieve analyses uit dat uitspraken wat betreft de variabelen van de kernactiviteit ‘afstemming’ vooral handelden over instructievaardigheden van de aanstaande leraar. Dat wil zeggen op het leren afstemmen van het aanbod op de leerbehoeften en mogelijkheden van de leerlingen. Dit wordt ook wel het ‘eerste orde onderwijzen’ genoemd (§ 2.1.1 Murray & Male, 2005). Slechts éénmaal is een uitspraak aangetroffen waarin sprake bleek van afstemming op de leerbehoeften van de aanstaande leraar zelf.

Deze afstemming kunnen we beschouwen als een vorm van ‘tweede orde onderwijzen’ (§ 2.1.1, Murray & Male, 2005). Dat deze vorm van onderwijzen nauwelijks voor kwam betekent vermoedelijk tevens dat daarmee een ander krachtig kenmerk namelijk ‘de doorgaande lijn’ in het onderwijsaanbod voor de aanstaande leraar in het gedrang komt. Dat deze doorgaande lijn onder druk staat kunnen we ook afleiden uit de beperkte mate waarin de gesprekspartners terug- en vooruitblikken en de opgedane ervaringen koppelen aan theoretische inzichten en concepten. De vermoedelijke gevolgtrekking dat afstemming tussen het meer theoriegebonden aanbod van de hogeschool en de ervaringen die de aanstaande leraar in de praktijk opdoet evenzo onder druk staat ligt dan in de rede.

Onze conclusie is dat kwalitatieve afstemming op de competenties, op de leerbehoeften en mogelijkheden van de aanstaande leraar zelf, in de rol die mentoring speelt binnen de werkplekleeromgeving in elk geval op grond van de geobserveerde mentoringsgesprekken beperkt is. Mentoring is eerder aangewezen als één van de krachtige kenmerken van werkplekleeromgevingen. Mentoring speelt een cruciale rol in de begeleiding op de werkplek van de aanstaande leraar. De resultaten van de nu uitgevoerde analyses van de mentoringsgesprekken, laten een grote kwetsbaarheid zien van de rol die de werkplek binnen die leeromgeving speelt voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren.

Deelvraag 3.3. Initiatief. Hiervoor bespraken we onze conclusies op grond van de indicatoren die we aannamen als indicatoren voor de kwaliteit van de mentoringsgesprekken. Daarnaast spelen echter ook vragen die te maken hebben met de mogelijkheden voor zelfsturing, zelfverantwoordelijkheid en eigenaarschap van het eigen leerproces. Daarop was de derde deelvraag gericht waarbij is onderzocht van welke gesprekspartner het initiatief uitgaat in de mentoringsgesprekken. Bij de analyses zijn we er vanuit gegaan dat de initiatieven die beide gesprekspartners in het gesprek tonen een maat bieden om de ruimte in te schatten die aanstaande leraren krijgen om zelf sturing te geven aan de eigen ontwikkeling.

De verkregen resultaten laten over de conclusie op de vraag van wie initiatieven uitgaan tijdens de mentoringsgesprekken geen onduidelijkheid bestaan. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de interactie meer monologische dan dialogische kenmerken heeft. Het zijn de mentoren van wie tijdens het gesprek de initiatieven uitgaan.

Wel bleek sprake van een substantieel verschil tussen beide cases in de mogelijkheden voor de aanstaande leraren om tijdens de gesprekken zelf het initiatief te nemen. Bij de zij-instromende aanstaande leraren uit de eerste case troffen we in vergelijking met de doorstromende aanstaande leraren uit de tweede case, aanzienlijk meer initiatieven aan. Zowel in absolute zin als gerelateerd aan het aantal initiatieven van de betreffende mentoren.

Een verklaring kan zijn dat de mentoren in de eerste case hun aanstaande leraren meer ruimte boden of hen meer uitlokten tot eigen initiatief. Deze mentoren zijn in hun handelen wellicht meer reflectief en persoonsgericht geweest volgens de indeling van Franke & Dahlgren (zie § 2.3.1) dan de mentoren uit de tweede case. Vergelijking van de resultaten tussen beide cases toonde bovendien dat óók bij de mentoren uit de eerste case gemiddeld meer initiatieven zijn aangetroffen dan bij die uit de tweede case.

Het hogere aantal initiatieven van beide gesprekspartners uit de eerste case zou wellicht verklaard kunnen worden vanuit de aanzienlijk hogere tijdsinvestering in de mentoringsgesprekken in die case (gemiddeld 33 minuten in de eerste case, tegen 25 minuten in de tweede). Dit is onderzocht, maar daarvoor gecorrigeerd blijft verhoudingsgewijs sprake van een substantieel verschil in aantallen initiatieven tussen beide cases.

Op grond van deze resultaten zouden we voorzichtig kunnen concluderen dat in de eerste case meer sprake lijkt van mentoren van het derde type volgens de indeling van Feiman-Nemser. Deze mentoren, die substantieel meer tijd investeren in hun mentorschap dan de beide andere types mentoren, laten zich omschrijven als ‘agents of change’ (zie § 2.3.1). Daar staat tegenover dat bij de mentoren uit case 2 verhoudingsgewijs meer ‘vragende’ initiatieven werden aangetroffen dan in de eerste case. En een vragende houding laat meer ruimte voor zelfsturing bij de gesprekspartner. Maar daarmee is nog steeds niet het verhoudingsgewijs beduidend hogere aantal initiatieven bij de aanstaande leraren uit de eerste case verklaard.

Meer aannemelijk lijkt een verklaring vanuit de aanstaande leraren zelf. In case 1 waren de aanstaande leraren zij-instromers. In de tweede case ging het om doorstromende aanstaande leraren. De eerste groep is doorgaans ouder en heeft meer levens- en werkervaring. Te verwachten is dat zij al zelfstandiger zijn en zelf ook meer initiatieven zullen nemen. De reguliere, doorstromende aanstaande leraren ontberen de levens- en werkervaring van de zij-instromers en de door hen elders verworven competenties. Deze verklaring vindt ondersteuning in het gegeven dat bij de doorstromende aanstaande leraar die twee van de vier langstdurende gesprekken met haar mentor voerde in vergelijking met de andere aanstaande leraren geen hoger aantal initiatieven is aangetroffen. Haar mentor was overigens de enige mentor bij wie meer vragende dan stellende initiatieven zijn aangetroffen.

In het onderzoek is uitgaan van de veronderstelling dat voor de aanstaande leraar het leren op de werkplek gunstig verloopt wanneer deze zo zelfstandig mogelijk sturing geeft aan zijn eigen leerproces. Dit betekent voor de mentor dat deze de aanstaande leraar zo veel mogelijk moet bevragen in plaats van zelf zaken aan de orde te stellen. Uit de resultaten valt enerzijds af te leiden dat de mentoren uit de tweede case meer dan die uit de eerste case de aanstaande leraar bleken te bevragen. Anderzijds bleek de eerste zij-instromende aanstaande leraar uit de eerste case de meeste initiatieven (95%) te stellen. De veronderstelling is dan aannemelijk dat wanneer een aanstaande leraar veel initiatieven stelt die een ‘voldoende’ reflectieniveau bezitten, de mentor ook minder (door) zal vragen. Evidentie voor deze veronderstelling konden we echter niet uit de uitspraken van de deelnemers afleiden.

Juist de onderzochte variabelen zijn in de probleemstelling en in de theoretische verkenning benadrukt als sterke kanten van de nieuwe vormen van leren onderwijzen binnen werkplekleeromgevingen. Wat betekenen dan de conclusies en verklaringen voor de zelfsturingsmogelijkheden bij het leren onderwijzen door de aanstaande leraren?

Reflectie, balans tussen praktijk en theorie en zelfsturing zijn kernbegrippen voor de nieuwe op competenties gerichte vormen van leren onderwijzen. Daarmee zien we het belang van mentoring en coaching als begeleidingskenmerken voor het competentiegericht leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving noodzakelijkerwijs toenemen.

Zij vormen de tegenpool voor de meer ‘traditionele’ stagevormen waarbij nadruk ligt op instructie en leraar gecentreerde vormen van leren door ervaring, oefenen van vaardigheden en vormen van modelleren. Wanneer we nu terugkoppelen naar de indeling van Feiman-Nemser en die van Franke en Dahlgren (§ 2.3.1), dan leiden de gevonden resultaten tot de conclusie dat in beide cases vooral sprake is van type 1 en 2 mentoren. Deze mentoren handelen meer instrumenteel en handelingsgericht dan reflectief en persoonsgericht. Dit impliceert dat deze elementen van de oude stagevormen kennelijk nog sterk doorklinken in de werkwijzen binnen de onderzochte werkplekleeromgevingen.

Deelvraag 3.4. Relatie tussen gespreksduur en kwaliteit. Als laatste is de deelvraag onderzocht naar de relatie tussen de waargenomen gespreksduur en het voorkomen van de variabelen uit de gespreksfasen en kernactiviteiten als indicatoren voor de kwaliteit van de mentoringsgesprekken.

De eerste conclusie die we uit de resultaten van dit onderzoek trekken is dat er een substantieel verschil blijkt te bestaan tussen de tijd die de mentoren in de interviews aangaven en de op basis van de bandopnamen waargenomen gespreksduur. Terwijl in de interviews de mentoren aangaven wekelijks mentoringsgesprekken te voeren van gemiddeld ruim een uur, lag de aangetroffen gemiddelde tijdsduur per mentoringsgesprek aanzienlijk lager. In de eerste case bedroeg de gemiddelde gespreksduur 33 minuten en in de tweede case 25 minuten. Dit is opvallend. Aannemelijk lijkt immers dat juist de wetenschap dat de mentoringsgesprekken op band worden opgenomen en voor onderzoek worden geanalyseerd, de kans groter lijkt te maken op een langere gespreksduur. Een dergelijke bandopname kan immers al dan niet bewust er toe leiden dat de mentor en aanstaande leraar zich extra inspannen en extra tijd investeren om een ‘goed’ gesprek te voeren.

Direct aanwijsbare redenen waarom bepaalde opgenomen mentoringsgesprekken driemaal zo lang duurden dan andere zijn niet gevonden. Wel valt op dat bij de langstdurende gesprekken vooral meer uitspraken voorkomen bij variabelen waarover al veel uitspraken zijn aangetroffen. De onderlinge percentuele verhouding in het aantal aangetroffen uitspraken gerelateerd aan variabelen van de gespreksfasen en van de kernactiviteiten veranderde namelijk nauwelijks tussen de kortstdurende en de langstdurende gesprekken. Ook zijn bij de langstdurende gesprekken steeds één of meer uitspraken aangetroffen bij elke fase en kernactiviteit. Dit was ook te verwachten omdat bij de langstdurende gesprekken de kans dat uitspraken worden aangetroffen over elke fase en kernactiviteit toeneemt. Echter uit de resultaten blijkt ook dat niet in alle gesprekken, en ook niet in alle langstdurende gesprekken alle gespreksfasen en kernactiviteiten zijn aangetroffen.

De eerste conclusie is dat de kans dat een mentoringsgesprek kwalitatief alle gespreksfasen en kernactiviteiten omvat wel toeneemt met het oplopen van de gespreksduur, maar dat een langere gespreksduur daarvoor zeker geen garantie is.

De tweede conclusie die we op grond van de resultaten kunnen trekken is dat de duur van de mentoringsgesprekken eerder afhankelijk lijkt te zijn van persoonlijke factoren die zijn toe te schrijven aan de gesprekspartners en vooral aan die van de mentoren dan van andere factoren. Wanneer dit juist is dan zijn in het bijzonder de persoonlijke begeleidingskwaliteiten van de mentor bepalend voor de kwaliteit van de mentoring. Dit ondersteunt de eerdere conclusie dat mentoring een potentieel krachtig kenmerk is van de werkplekleeromgeving. De persoonlijke afhankelijkheid van die kwaliteiten maakt haar als krachtig kenmerk tegelijkertijd bijzonder kwetsbaar.

De onderzoeksmethode. Om de deelvragen te beantwoorden bleek de gekozen onderzoeksaanpak adequaat. In tegenstelling tot de situatie bij de interviews beschikten we bij de codering van de mentoringsdocumenten over een tevoren uitgewerkt geheel van trefwoorden. Dit coderingssysteem bleek bruikbaar.

We hebben verschillende maatregelen genomen om de validiteit en betrouwbaarheid van de analyses te borgen. Met de gekozen onderzoeksmethode hebben we zo goed mogelijk gezorgd voor een adequate begrips- en ecologische validiteit van de gebruikte variabelen.

Op twee momenten en op twee manieren hebben we de betrouwbaarheid van de uitgevoerde coderingen en de kwaliteit van de analyses van de mentoringsgesprekken onderzocht. Uit deze onderzoeken naar de intra- en intercodeursbetrouwbaarheid kwamen zowel in kwalitatieve als in kwantitatieve zin meer overeenkomsten dan verschillen naar voren. Op basis van de nu verkregen resultaten is de conclusie gerechtvaardigd dat het geheel van de gebruikte variabelen een voldoende begripsvaliditeit bezit. Tenslotte concluderen we dat de toegepaste manier van analyseren voldoende betrouwbaar is te herhalen.

Slotconclusie. In de theorie is aangegeven dat bij kwalitatief krachtige mentoringsgesprekken tenminste over alle gespreksfasen en kernactiviteiten uitspraken zouden moeten worden aangetroffen (§ 2.3.2). Dit blijkt bij de kortstdurende zowel als bij de langstdurende gesprekken onvolledig het geval te zijn geweest. Ook de aantallen aangetroffen uitspraken bij de kernactiviteiten ‘feedback’ en ‘verklaring’ laten weinig ruimte voor optimisme over de inhoudelijke kwaliteit van de mentoringsgesprekken. Temeer niet waar de analyses bovendien uitwijzen dat de toename van het aantal uitspraken bij een langere gespreksduur vooral betrekking hebben op ‘verduidelijking’.

Onze slotconclusie is dat de geanalyseerde mentoringsgesprekken voor wat betreft de gespreksfasen, de kernactiviteiten en de initiatiefnames in beperkte mate tegemoetkomen aan de criteria die van belang zijn voor de kwaliteit van dergelijke gesprekken. Uiteraard moeten we deze resultaten niet generaliseren naar andere mentoringsgesprekken, maar wij vermoeden dat er zeker winst valt te behalen in de toerusting van de mentoren voor het voeren van mentoringsgesprekken.

Kortom als scholen voor aanstaande leraren een kwalitatief krachtige werkplekleeromgeving willen inrichten dan verdient de kwaliteit van mentoringsgesprekken op de hier onderzochte aspecten specifieke aandacht.

CONCLUSIES, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

Het in dit proefschrift beschreven onderzoek heeft tot doel een wetenschappelijke bijdrage te leveren aan de kennis over en het inzicht in kenmerken van werkplekleeromgevingen die zijn ingericht voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs.

Een werkplekleeromgeving hebben we omschreven als een door basisschool en hogeschool ingerichte leer- en werkomgeving waarbinnen aanstaande leraren in een competentiegericht leerwerktraject de voor het beroep van leraar benodigde bekwaamheden kunnen verwerven in een wisselwerking tussen leren en werken.

Het leren onderwijzen binnen werkplekleeromgevingen wordt gezien als een veelbelovende manier van opleiden voor het beroep van leraar (Abdal-Haqq, 1998; Bassi et al., 1998; Mantle-Bromley, 2003; Smith, 2003; Torraco, 1999). Zowel nationaal als internationaal worden werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren vorm gegeven. Vanuit de door ons bestudeerde literatuur constateerden we drie kernproblemen.

Op de eerste plaats ontbreekt in de onderzoeksliteratuur een samenhangend beeld over de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen.

Ten tweede is er geen inzicht in die kenmerken van werkplekleeromgevingen die deze tot krachtige leer- en werkomgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren maken.

Het derde kernprobleem is dat binnen de werkplekleeromgeving zowel bij nadruk op 'opleiden in de opleiding' als bij nadruk op 'opleiden in de school' een kloof is te overbruggen tussen theorie en praktijk. De laatste jaren is de nadruk steeds sterker komen te liggen op 'opleiden in de school'. De rol die de mentor in het overbruggen van die kloof speelt is dan in toenemende mate van invloed op de transferproblematiek tussen praktijk en theorie. Die rol van de mentor wordt expliciet in de mentoringsgesprekken.

Rond deze drie kernproblemen zijn in dit onderzoek drie onderzoeksvragen geformuleerd:

1. *Wat zijn kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs?*
2. *Welke van deze kenmerken maken in de perceptie van de actoren een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving?*
3. *Hoe realiseren de mentoren in de mentoringsgesprekken de begeleiding van de aanstaande leraar op de werkplek?*

In dit hoofdstuk vatten we eerst de voornaamste resultaten op de drie centrale onderzoeksvragen samen en presenteren wij de belangrijkste conclusies die wij in het licht van het theoretisch kader bediscussiëren. Vervolgens gaan we in op de opzet van het onderzoek en de gebruikte onderzoeksmethode. Tenslotte geven we op basis van onze onderzoeksresultaten enkele suggesties voor vervolgonderzoek en formuleren we aanbevelingen die betrekking hebben op de inrichting van krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs in de opleidingspraktijk.

7.1 Conclusies

In ons onderzoek hebben we antwoorden gezocht op de volgende drie onderzoeksvragen:

- 1. Wat zijn kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs?*
- 2. Welke van deze kenmerken maken in de perceptie van de actoren een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving?*
- 3. Hoe realiseren de mentoren in de mentoringsgesprekken de begeleiding van de aanstaande leraren op de werkplek?*

In de volgende paragrafen trekken we conclusies over de verkregen onderzoeksresultaten.

7.1.1 Kenmerken van werkplekleeromgevingen

De eerste onderzoeksvraag van ons onderzoek was erop gericht na te gaan wat kenmerken zijn van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs. We hebben deze onderzoeksvraag beantwoord vanuit drie activiteiten namelijk vanuit een literatuurstudie, een empirische verkenning en een meervoudige casestudy.

Wanneer we de uitkomsten van de literatuurstudie en de empirische verkenning vergelijken, blijken deze, op enkele accentverschillen na, in hoge mate een vergelijkbaar beeld op te leveren van kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen. We hebben 20 kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen geïdentificeerd.

De omschrijvingen van de kenmerken stellen ons in staat de begrippen als ‘sensitizing concepts’ te gebruiken om de interviews uit de eerste case te analyseren en een coderingssysteem te ontwikkelen.

Als we de resultaten uit de meervoudige casestudy overzien dan valt op dat in beide cases 19 van de 20 kenmerken uit de onderzoeksliteratuur en de empirische verkenning, werden teruggevonden. Alleen het uit onderzoeksliteratuur afkomstige kenmerk ‘binnen de werkplekleeromgeving bestaat afstemming tussen virtuele en fysieke functies’ was niet herkenbaar waardoor we dit kenmerk verder buiten beschouwing hebben gelaten.

Een belangrijke winst van de meervoudige casestudy ten opzichte van de literatuurstudie en de empirische verkenning is dat we nu beschikken over een samenhangend conceptueel analytisch kader waarmee we een vrij compleet beeld hebben gekregen van de kenmerkende eigenschappen van werkplekleeromgevingen. Dit kader heeft ons in staat gesteld om bestaande werkplekleeromgevingen te analyseren, te beschrijven en op hun volledigheid te toetsen, maar ook om nieuwe werkplekleeromgevingen in te richten.

Het conceptueel analytisch kader is gebaseerd op 104 elementen die de kenmerkende eigenschappen van een werkplekleeromgeving constitueren. Deze elementen konden we op grond van verwantschap onderbrengen in 19 kenmerken en clusteren tot 7 componenten waarmee we een samenhangend conceptueel analytisch kader verkregen.

In Tabel 7.1 geven we een samengevat overzicht van de componenten en kenmerken van dit conceptueel analytisch kader. Voor een volledig overzicht van de componenten, kenmerken en elementen van het conceptueel analytisch kader verwijzen we naar Bijlagetabel F.1.

Tabel 7.1 *Conceptueel analytisch kader: een overzicht van de componenten en kenmerken van werkplekleeromgevingen.*

nr. Component	nr.	Kenmerk
1 Onderwijsaanbod	1	Balans theorie en praktijk
	2	Doorgaande lijn
2 Leerklimaat	3	Emotioneel veilig
	4	Uitdaging en stimulering
3 Professionaliteit	5	Lerende organisatie
	6	Professionalisering
	7	Zelfsturing
4 Conditie	8	Facilitering
	9	Gebruik van ICT
	10	Personele middelen
	11	Samenwerkingsafspraken
	12	Up-to-date middelen
5 Begeleiding	13	Afstemming op behoeften
	14	Kenmerkende situaties
	15	Mentoring en coaching
	16	Zorgen voor ownership
6 Kwaliteitszorg	17	Procesmanagement
	18	Zelfevaluatie
Startbekwaamheid	19	Bekwaamheden

De eerste component ‘onderwijsaanbod’, heeft betrekking op het aanbod van kennis, vaardigheden en houdingen binnen de werkplekleeromgeving. Binnen dit aanbod speelt de ‘balans tussen theorie en praktijk’ (*kenmerk 1*) een rol en is sprake van een onderwijsaanbod met een ‘doorgaande lijn’ (*kenmerk 2*) dat is afgestemd op de continue ontwikkeling van de aanstaande leraar.

Bij de tweede component ‘leerklimaat’, gaat het om een ‘emotioneel veilig’ (*kenmerk 3*) en ‘uitdagend en stimulerend’ (*kenmerk 4*) leerklimaat binnen de werkplekleeromgeving.

De derde component ‘professionaliteit’, omvat kenmerkende eigenschappen die betrekking hebben op de ‘lerende organisatie’ (*kenmerk 5*) en op ‘professionalisering’ (*kenmerk 6*) en ‘zelfsturing’ (*kenmerk 7*) van de betrokkenen.

De vierde component ‘condities’, heeft betrekking op conditionele eigenschappen die benoemd zijn als ‘facilitering’ (*kenmerk 8*), het ‘gebruik van ICT’ (*kenmerk 9*) en het gebruik van ‘up-to-date middelen’ (*kenmerk 12*). Verder kenmerkt deze component zich door een doelmatige inzet van ‘personele middelen’ (*kenmerk 10*) ten behoeve van het leren onderwijzen van de aanstaande leraar en door de aanwezigheid van ‘samenwerkingsafspraken’ (*kenmerk 11*) tussen de partners.

Kenmerkend voor de vijfde component ‘begeleiding’, zijn de ‘afstemming van het aanbod op de behoeften’ (*kenmerk 13*) van de aanstaande leraar en het leren van de aanstaande leraar in en van ‘kenmerkende situaties’ (*kenmerk 14*) met ‘mentoring en coaching’ (*kenmerk 15*) als begeleidende en ondersteunende activiteiten waarbij sprake is van ‘zorgen voor ownership’ (*kenmerk 16*) zodat de aanstaande leraar eigenaar wordt van zijn eigen leerproces.

De zesde component ‘kwaliteitszorg’, omvat de systematische zorg voor de kwaliteit van het leerwerktraject binnen de werkplekleeromgeving. Deze zorg bestaat allereerst uit een vorm van ‘procesmanagement’ (*kenmerk 17*) waarmee wij bedoelen dat de aanstaande leraar systematisch in diens ontwikkeling wordt gevolgd.

Vanwege de nadruk op zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing omvat deze component daarnaast reflecterende activiteiten door de aanstaande leraar zelf die we konden benoemen als ‘zelfevaluatie’ (*kenmerk 18*).

De ‘startbekwaamheid’ neemt binnen het conceptueel analytisch kader een bijzondere positie in. De kenmerkende eigenschappen ervan hebben vooral betrekking op het doelgericht verwerven van de ‘bekwaamheden’ (*kenmerk 19*) die nodig zijn voor het functioneren in de klas en in de school. Daarom vatten we deze ‘component’ op als doel (het doelgericht verwerven van de bekwaamheden) dan wel als opbrengst (wanneer de startbekwaamheid is bereikt) van elke werkplekleeromgeving. Tegelijkertijd geven de ‘startbekwaamheidseisen’ sturing en richting aan de inhoud en vormgeving van de werkplekleeromgeving. In de conclusies bij de eerste case stelden we daarom dat we de ‘startbekwaamheidseisen’ eerder opvatten als een functie van de werkplekleeromgeving dan als component ervan.

7.1.2 Kenmerken die werkplekleeromgevingen krachtig maken

De tweede onderzoeksvraag was erop gericht te onderzoeken welke kenmerken in de perceptie van de actoren een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving maken voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren.

Uit de elementbeschrijvingen van een werkplekleeromgeving is niet zichtbaar welke kenmerkende eigenschappen een werk- en leeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving maken. Ook uit de onderzoeksliteratuur kregen we hierover nauwelijks aanwijzingen terwijl daar regelmatig sprake is van ‘krachtige’ werkplekleeromgevingen. Het begrip ‘krachtige (werkplek)leeromgeving’ of ‘powerful learning environment’ (De Corte, 1990; Lodewijks, 1993; National Council for Accreditation of Teacher Education, 2001) heeft betrekking op een tweetal aspecten. Het eerste daarvan is gerelateerd aan de kwaliteit van een werkplekleeromgeving voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren. Het tweede heeft betrekking op de doelmatigheid van het leren onderwijzen van de aanstaande leraren in de werkplekleeromgeving (De Corte, 1996).

Wij hebben in ons onderzoek ‘krachtig’ empirisch afgeleid uit de mate waarin de actoren in hun uitspraken over de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen bijzondere betekenis hechtten. Uit de analyses konden we achterhalen dat de actoren bepaalde elementen uit de kenmerken van de werkplekleeromgeving benadrukten als cruciaal of van doorslaggevend belang voor het leren onderwijzen. Indien zowel kwalitatief als kwantitatief op overtuigende wijze bleek dat de actoren aan de elementen van een bepaald kenmerk een doorslaggevend belang hechtten, is dit kenmerk door ons ‘krachtig’ genoemd.

Door op het onderzoeksmateriaal deze criteria toe te passen bleken 4 van de 19 kenmerken uit het conceptueel analytisch kader in aanmerking te komen voor het predikaat ‘krachtig’. Dit zijn de kenmerken ‘mentoring en coaching’, ‘bekwaamheden’, ‘doorgaande lijn’ en ‘samenwerkingsafspraken’. Deze kenmerken maken deel uit van respectievelijk de componenten ‘begeleiding’, ‘startbekwaamheid’, ‘onderwijsaanbod’ en ‘condities’.

Op grond van deze resultaten concluderen we dat ‘mentoring en coaching’ een krachtig kenmerk vormt om het inhoudelijk ‘onderwijsaanbod’ adequaat af te stemmen op de behoeften van de aanstaande leraren om zo het leren onderwijzen van hen krachtig te bevorderen. Onze eerdere bevinding op basis van de literatuurstudie en de empirische verkenning dat mentoring een essentieel kenmerk is voor de inrichting van een werkplekleeromgeving zien we met deze resultaten ook empirisch bevestigd.

Dat het kenmerk ‘bekwaamheden’ is aangewezen als een krachtig kenmerk maakt de cruciale betekenis van doelgerichtheid en het functionele karakter van de werkplekleeromgeving duidelijk. De inrichting van een adequate werkplekleeromgeving is er op gericht om de aanstaande leraar te ondersteunen om binnen een bepaalde tijd te voldoen aan de voor de startbekwaamheid als beginnend leraar vereiste bekwaamheden.

Ook van het kenmerk ‘doorgaande lijn’ wezen de actoren het merendeel van de elementen aan als cruciaal voor het leren onderwijzen. Zo benadrukten zij een flexibel curriculum waarin het onderwijsaanbod is afgestemd op de continue ontwikkeling van de aanstaande leraar en de centrale rol van de mentor bij het aanbod van kennis.

Dat de actoren aan het kenmerk ‘samenwerkingsafspraken’ een doorslaggevend belang toekenden maakt duidelijk dat een werkplekleeromgeving eerst in een daadwerkelijk partnerschap tot zijn recht kan komen. Dat wil zeggen een partnerschap waarbij elk van de partners medeverantwoordelijkheid draagt voor met elkaar afgesproken elementen. Samenwerkingsafspraken die de partners met elkaar in een open communicatie maken bleken in de perceptie van de actoren van cruciaal belang om het leren onderwijzen van aanstaande leraren te ondersteunen.

Wanneer we de resultaten van de eerste twee onderzoeksvragen combineren, dan is onze conclusie dat een werkplekleeromgeving adequaat beschreven kan worden met de door ons beschreven elementen, kenmerken en componenten. Daarvan zijn de kenmerken ‘mentoring en coaching’, ‘bekwaamheden’, ‘doorgaande lijn’ en ‘samenwerkingsafspraken’ in de perceptie van de actoren als de krachtige kenmerken van werkplekleeromgevingen gezien.

Hiervoor concludeerden we dat de ‘*startbekwaamheid*’ vooral is te zien als doel dan wel als opbrengst van de werkplekleeromgeving. Dit impliceert dat de elementen en kenmerken van de andere componenten er op zijn gericht de aanstaande leraar te helpen en te ondersteunen die startbekwaamheid te behalen. De startbekwaamheidseisen sturen en geven richting aan de inhoud, de processen en de vormgeving van de werkplekleeromgeving.

De samenhang impliceert dat ‘*onderwijsaanbod*’ en ‘*begeleiding*’ van de aanstaande leraar inhoudelijke en procesmatige componenten vormen die nodig zijn om de aanstaande leraar te helpen de bekwaamheden vereist vanuit de startbekwaamheidseisen te verwerven. Ze vormen de componenten die het meest direct zijn gerelateerd aan het leren onderwijzen van de aanstaande leraar. De vier overige componenten bezitten een vooral vormgevend en conditioneel-faciliterend karakter.

Drie van deze vier componenten, ‘*leerklimaat*’, ‘*professionaliteit*’ en ‘*kwaliteitszorg*’, dragen faciliterend en conditioneel bij aan de inhoud, vormgeving en intensiteit van de begeleiding van de aanstaande leraar. Het gaat hierbij onder meer om de professionaliteit van de begeleiders, maar ook om het leerklimaat van de werkplekleeromgeving en de zorg voor de kwaliteit. Omdat het bij de component ‘*condities*’ gaat om faciliteiten binnen of ten behoeve van de werkplekleeromgeving in de vorm van beschikbare mensen, materialen, ruimte, tijd, geld en afspraken, beschouwen we deze component in het algemeen als voorwaardelijk voor de inrichting van een werkplekleeromgeving.

Als we deze resultaten overzien, dan kunnen we de componenten in samenhang beschrijven zoals weergegeven in Figuur 7.1.



Figuur 7.1 De veronderstelde samenhang tussen de componenten gericht op het doel en de opbrengst van een werkplekleeromgeving. De krachtige kenmerken van de componenten zijn cursief weergegeven.

De pijlen en lijnen in Figuur 7.1 laten zien dat sprake is van een samenhang tussen de onderscheiden componenten en een gerichtheid tussen de componenten op de startbekwaamheid. Omgekeerd geven de startbekwaamheidseisen richting en sturing aan de componenten van een werkplekleeromgeving. Interessant voor de theorievorming over de inrichting van krachtige werkplekleeromgevingen is dat de centrale componenten ‘Startbekwaamheid’, ‘Onderwijsaanbod’ en ‘Begeleiding’ tezamen met ‘Conditie’ de kenmerken bevatten die in ons onderzoek naar voren kwamen als krachtige kenmerken (‘mentoring en coaching’, ‘bekwaamheden’, ‘doorgaande lijn’ en ‘samenwerkingsafspraken’). We concluderen dan ook dat het voor de inrichting van een werkplekleeromgeving er niet alleen om gaat dat alle door ons gevonden kenmerken daarin aanwezig zijn, maar dat het er vooral om gaat dat de in potentie krachtige kenmerken de kwaliteit hebben om het leren onderwijzen van aanstaande leraren te stimuleren. Voor mentoring, in het bijzonder de mentoringsgesprekken, hebben wij dit nader onderzocht.

7.1.3 De kwaliteit van mentoringsgesprekken

Met de derde onderzoeksvraag richtten we ons op de vraag hoe de mentoren in de mentoringsgesprekken de begeleiding van de aanstaande leraar op de werkplek realiseren. Mentoring bleek naar voren te komen als één van de vier kenmerken die het leren onderwijzen in werkplekleeromgevingen krachtig kunnen bevorderen. De mentoringsgesprekken zijn een expliciete vorm van begeleiding tussen de aanstaande leraar en de mentor. Uiteraard gaat het er niet alleen om dat er mentoringsgesprekken zijn maar gaat het in een krachtige werkplekleeromgeving om de kwaliteit van de mentoringsgesprekken. Die kwaliteit is op enkele punten kwetsbaar.

Onze voornaamste conclusie is dat de mentoringsgesprekken waar het gaat om de variabelen uit de gespreksfasen en de kernactiviteiten, maar ook wat betreft de koppeling tussen theorie en praktijk, tekortkomingen vertonen die rechtstreekse gevolgen hebben voor de inhoudelijke kwaliteit van die gesprekken. Mede daardoor concluderen we dat kwalitatieve afstemming op de competenties, op de leerbehoeften en mogelijkheden van de aanstaande leraar zelf, in elk geval in de door ons onderzochte mentoringsgesprekken, beperkt is.

Wanneer we voor wat betreft de initiatiefname terugkoppelen naar de indeling van Feiman-Nemser (1998) en die van Franke en Dahlgren (1996), blijkt in beide cases vooral sprake van type 1 en 2 mentoren. Deze mentoren handelen meer instrumenteel en handelingsgericht dan reflectief en persoonsgericht. In de mentoringsgesprekken lag herkenbaar nadruk op instructie en op leraar gecentreerde vormen van leren. De conclusie is daarmee gerechtvaardigd dat kenmerkende eigenschappen van 'oude' stagevormen nog sterk doorklinken binnen werkplekleeromgevingen waar werkvormen ons inziens gericht zouden moeten zijn op vormen van leren onderwijzen waarin de mentoren ruimte scheppen voor zelfontplooiing, eigen ontwikkeling en eigen initiatief van de aanstaande leraar. Het aanzienlijk hogere aantal initiatiefnames in alle gesprekken door de mentoren leidt in samenhang met voorgaande, tevens tot de conclusie dat het bieden van die ruimte in de mentoringsgesprekken vooral afhankelijk lijkt van persoonlijke factoren die zijn toe te schrijven aan de mentoren. Het ideaalbeeld dat een van de actoren in de eerste case schetste: 'ontwikkelen daar waar kan en sturen daar waar moet' (§ 4.4.3) is daarmee in de praktijk nog geen realiteit.

Ook uit de door de actoren ingeschatte duur voor de mentoringsgesprekken van gemiddeld ruim één uur en de door ons daadwerkelijk vastgestelde gemiddelde duur van een klein half uur, concluderen we dat bij mentoring, denken en doen niet steeds overeenkomen. De actoren schatten de benodigde tijdsduur tweemaal zo ruim in dan daadwerkelijk het geval blijkt.

Onze slotconclusie is dat de geanalyseerde mentoringsgesprekken onvoldoende tegemoet blijken te komen aan de kwaliteitseisen die in de literatuur aan mentoringsgesprekken worden gesteld. Voor wat betreft de gespreksfasen, de kernactiviteiten en de initiatiefnames is geen sprake van kwalitatief hoogwaardige mentoringsgesprekken. Deze conclusie maakt de kwetsbaarheid van mentoring, dat als een potentieel krachtig kenmerk van de werkplekleeromgeving is aangewezen, zichtbaar, hetgeen overigens in lijn is met de literatuur over mentoring (Berliner, 2001; Feiman-Nemser, 2000; Gallego, 2001; Gold, 1996; Korthagen & Kessels, 1999; Verloop et al., 2001; Zeichner, 1999; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003).

7.2 Discussie

In de nu volgende discussie bespreken we rond zes kernen de betekenis en consequenties van de conclusies die we op grond van de onderzoeksresultaten hebben getrokken. Daarmee verantwoorden we onze bijdrage aan de wetenschappelijke kennis over en het inzicht in krachtige werkplekleeromgevingen. Tevens gaan we in op de door ons gekozen opzet en methode van onderzoek.

7.2.1 Kennis over en inzicht in krachtige werkplekleeromgevingen

Het leren van de aanstaande leraar centraal? De vraag is of in de praktijk bij het invoeren van de werkplekleeromgevingen nu daadwerkelijk het leren van de aanstaande leraar centraal staat. In de inleiding definieerden we een werkplekleeromgeving als een door basisschool en hogeschool ingerichte leer- en werkomgeving waarbinnen aanstaande leraren in een competentiegericht leerwerktraject de voor het beroep benodigde bekwaamheden kunnen verwerven in een wisselwerking tussen leren en werken. Dit betekent dat de gekozen inrichting van de werkplekleeromgeving en de daaraan gestelde kwaliteiten in functie moeten staan van de nieuwe vormen van competentiegericht leren onderwijzen.

De in ons onderzoek gevonden kenmerken zouden derhalve een krachtige bijdrage moeten leveren aan het leren onderwijzen van de aanstaande leraren. Dat geldt in het bijzonder voor de kenmerken die we als krachtig konden aanwijzen.

De indruk die wij uit de uitspraken van de actoren echter hebben verkregen is dat werkplekleeromgevingen waaronder ook de beide onderzochte werkplekleeromgevingen, vooral organisatorisch zijn vormgegeven vanuit een opleidingsperspectief en (veel) minder vanuit een leerperspectief van de aanstaande leraar.

We vonden in de interviews uitspraken waaruit de wenselijkheid van afstemming op de mogelijkheden en behoeften van de aanstaande leraren bleek. Nauwelijks troffen we feitelijke aanwijzingen aan waar deze het meest voor de hand zouden liggen namelijk in de mentoringsgesprekken. Dit terwijl aan het kenmerk ‘mentoring en coaching’ het predikaat krachtig werd toegekend.

Uit de onderzoeksresultaten verkregen we vooral zicht op elementen die betrekking hebben op organisatorische en conditionele elementen en kenmerken. Dit is vergelijkbaar met de onderzoeksresultaten van Valli, Cooper & Frankes (1997). Zij concludeerden bij de door hen onderzochte PDS-projecten dat vooral sprake was van eerste orde veranderingen. Deze veranderingen zijn gericht op organisatorische doelen en op het efficiënter en effectiever laten verlopen van de organisatie. Ook bij de door hen onderzochte projecten bleek vrijwel geen sprake van tweede orde veranderingen.

Juist bij tweede orde veranderingen staan primaire processen in de organisatie die zijn te beschrijven als ingrijpende veranderingen voor de professionals zelf, centraal. Uit de uitspraken die de actoren in ons onderzoek deden tijdens de interviews over de component ‘begeleiding’ blijkt dat ze wel overtuigd zijn van de wenselijkheid van aandacht voor de wijze waarop het leren van de aanstaande leraar kan worden ondersteund en begeleid. Toch blijkt het merendeel van de verkregen elementen vooral gerelateerd aan het proces en de vormgeving van de begeleiding. Veel minder zijn ze gerelateerd aan het leerproces van de aanstaande leraar zelf.

Een samenhangend beeld van kenmerken. De meerwaarde van het door ons ontwikkelde conceptueel analytisch kader is dat het een volledig en met de toegepaste ordening van de constituerende elementen, kenmerken en componenten, samenhangend en gestructureerd overzicht biedt van de kenmerkende eigenschappen waaruit een werkplekleeromgeving bestaat. We zijn van mening dat we daarmee het in de literatuur aangetroffen fragmentarische beeld van de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen hebben kunnen integreren tot een meer samenhangend en compleet beeld.

De overeenkomsten die bleken met de diverse in de literatuurstudie aangetroffen kenmerken en met de kenmerken uit de empirische verkenning ondersteunen deze conclusie. Uiteraard staat het conceptuele kader open voor aanvullingen omdat een werkplekleeromgeving zich ontwikkelt en niet als statisch moet worden gezien. Met de toenemende nadruk op het 'leren onderwijzen op de werkplek' zou de opvatting kunnen ontstaan dat voor de opleiding de hogeschool niet meer nodig is en dat (grote) schoolbesturen hun eigen leraren zelf wel kunnen opleiden. Wanneer de hogeschool geen partner meer zou zijn dan verandert ook de inhoud en de vormgeving van de werkplekleeromgeving wezenlijk. Wij kunnen op basis van onze onderzoeksresultaten niet voorzien wat dit voor de inrichting van een krachtige werkplekleeromgeving zou gaan betekenen.

De reikwijdte van de onderzoeksresultaten. Met betrekking tot de reikwijdte van onze onderzoeksresultaten vragen we ons af of met het door ons ontwikkelde conceptueel analytisch kader uiteenlopende werkplekleeromgevingen kunnen worden geanalyseerd en beschreven. Werkplekleeromgevingen kunnen in verschillende beroepsvelden worden ingericht. In ons onderzoek hebben we werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs bestudeerd. Wij weten niet in welke mate het door ons ontwikkelde conceptueel analytisch kader van toepassing is op werkplekleeromgevingen in andere beroepsvelden.

De vraag is wel in welke mate de kenmerken van werkplekleeromgevingen, zoals door ons ontwikkeld, ook van toepassing is op de opleiding voor leraren voortgezet onderwijs. Bij de nationale en internationale literatuurstudie concludeerden we dat de onderzoeksliteratuur over de kenmerkende eigenschappen van krachtige werkplekleeromgevingen betrekking had op verschillende doelgroepen (basisonderwijs en voortgezet onderwijs) en contexten (onderwijs en organisaties). De factoren die Bergen et al. (2001) noemen voor een krachtige leeromgeving voor aanstaande leraren voortgezet onderwijs en de meerdere kenmerken uit de 'Professional Development Schools' zijn daarvan een voorbeeld. We verwachten dat het conceptueel analytisch kader bruikbaar zal zijn in andere maar wel soortgelijke werkplekleeromgevingen als die wij hier hebben onderzocht.

Scenario's in het partnerschap. Wat verschil kan opleveren is de samenwerkingsvorm in het partnerschap van samen opleiden. Dit verschil resulteert ons inziens echter niet in een ander conceptueel analytisch kader, maar in een verschil in de mate waarin bepaalde elementen in de betreffende geanalyseerde werkplekleeromgeving aanwijsbaar zijn. Zo zullen elementen gerelateerd aan bijvoorbeeld het kenmerk 'samenwerkingsafspraken' zoals 'tripartiete afspraken' of elementen gerelateerd aan het kenmerk 'zelfsturing' in geringe mate aanwijsbaar zijn of wellicht zelfs ontbreken in een scenario waarin sprake is van 'de school als leverancier van stageplaatsen'.

Op basis van de in beide werkplekleeromgevingen uit de meervoudige casestudy aangetroffen elementen konden we de samenwerkingsvorm typeren als dat van ‘mede-opleider’. In de ene case meer dan de andere en in tijd opschuivend in de richting van ‘partners in leren’.

Ondanks die conclusies kunnen we bij geen van beide werkplekleeromgevingen al spreken van ‘partners in leren’. Daarvoor was op de eerste plaats de rol van de aanstaande leraar als medepartner te beperkt. Maar ook concludeerden we dat de begeleiding in de beide werkplekleeromgevingen zich typeerde als ‘stageschoolmodel’ en ‘coördinatormodel’ (§ 6.4).

Die conclusies hebben ook betekenis voor andere kenmerken en elementen uit het conceptueel analytisch kader. Zo zijn dan ook kwalitatieve beperkingen te verwachten bij kenmerken en elementen die bij de component ‘professionaliteit’ te maken hebben met de koppeling tussen onderwijs- en professionele ontwikkeling gerelateerd aan vormen van (actie)onderzoek evenals het overbruggen van de scheiding tussen theorie en praktijk.

Onze onderzoeksresultaten uit het vierde en vijfde hoofdstuk waar bij professionalisering sprake bleek te zijn van een sterke onevenwichtigheid in de uitspraken van de aanstaande leraren in vergelijking met de actoren van de basisschool en hogeschool bevestigen dit beeld. Daar is nog aan toe te voegen dat in geen van beide cases het inrichten van de werkplekleeromgeving gebaseerd was op speciaal daarvoor uitgewerkte overeenkomsten. Wel ondertekenden de hogeschool en de betreffende partnerscholen een overeenkomst waarin zij aangaven gezamenlijk zorg en verantwoordelijkheid te willen dragen voor de inhoud en vormgeving van het PDS-project. Maar die overeenkomst droeg nog sterk het karakter van de indertijd gebruikelijke ‘stageovereenkomsten’ en bood geen grondslag voor de inrichtingskenmerken van de werkplekleeromgevingen.

De aanstaande leraren speelden in en bij het opstellen van die overeenkomst geen actieve rol als medeverantwoordelijke partner. In latere stukken is het hebben van samenwerkingsafspraken waarin ook zij een actieve en medeverantwoordelijke rol spelen genoemd als een conditionele eigenschap voor de inrichting van een werkplekleeromgeving (§ 2.2). Ons inziens zal dit in het bijzonder gelden wanneer de hogeschool en partnerschool als visie en doelstelling hebben om samen met de aanstaande leraren ‘partners in leren’ te willen zijn.

Dit uitgangspunt heeft ons inziens rechtstreeks consequenties voor de kwaliteiten die de partners dan toe (dienen te) kennen aan de kenmerken en elementen van de inrichting van de werkplekleeromgeving voor het leren onderwijzen.

Het analytisch kader gebruiken als kwaliteitsinstrument. Hierboven deden we, gefundeerd op de mate van aanwezigheid van bepaalde elementen in de inrichting van de werkplekleeromgeving, tevens bepaalde kwalitatieve uitspraken over de aard van de werkplekleeromgeving. We konden de werkplekleeromgeving indelen in drie scenario’s in het partnerschap van samen opleiden. Bijzonder is te constateren dat deze mogelijkheid tevens wijst op de potentie om het conceptueel analytisch kader te gebruiken als kwaliteitsinstrument.

Met behulp van de begrippen uit het conceptueel analytisch kader in relatie tot de drie door ons onderscheiden scenario’s (§ 2.2) kunnen de partners zowel het scenario waarin zij nu zitten als het scenario dat zij met elkaar zouden willen bereiken, gefundeerd beschrijven.

Kwaliteit van de mentoringsgesprekken. Met betrekking tot de kwaliteit van de mentoringsgesprekken tenslotte, willen we twee punten ter discussie stellen.

Allereerst blijkt uit de onderzoeksresultaten dat de interactie meer monologische dan dialogische kenmerken heeft. De initiatieven in de mentoringsgesprekken gaan vooral uit van de mentoren. De initiatiefname van gesprekpartners hangt samen met de wijze waarop beide partners interacteren. Zo zal een mentor, wanneer van een aanstaande leraar veel initiatieven uitgaan die een zeker reflectieniveau bezitten, zelf minder aan het woord zijn hetgeen van invloed is op de wijze waarop mentoren en aanstaande leraren interacteren. Overigens wanneer een aanstaande leraar veel initiatieven toont, dus meer het woord neemt in een gesprek, zal dit vermoedelijk niet per se inhouden dat dan sprake is van een ‘betere’ mentoring die dus tot een hogere mate van zelfsturing en daarmee tot een ‘beter’ leren onderwijzen van de aanstaande leraar leidt. Vanuit de competentiegerichte aanpak bij de nieuwe vormen van leren onderwijzen is het afstemmen op de mogelijkheden en leerbehoeften van de aanstaande leraar van belang. Voor die afstemming op de leerbehoeften van de aanstaande leraren vonden wij in de mentoringsgesprekken echter vrijwel geen aanwijzingen of in de praktijk, bij het invoeren van de werkplekleeromgevingen nu daadwerkelijk het leren van de aanstaande leraar centraal staat.

Het tweede punt heeft, net als bij het invoeren van de werkplekleeromgevingen, betrekking op de vraag of bij de onderzochte mentoringsgesprekken wel het leren van de aanstaande leraar centraal staat. In de mentoringsgesprekken in de beide cases bleek vooral nadruk te liggen op het organiseren van de leerprocessen van de leerlingen in plaats van op de leerprocessen van de aanstaande leraar zelf.

Dit betekent dat vergelijkbaar aan de hiervoor beschreven ‘eerste en tweede orde veranderingen’, bij de mentoringsgesprekken meer aandacht is voor ‘eerste’, dan voor ‘tweede orde onderwijzen’.

Wel is aannemelijk dat al deze organisatorische, conditionele en vormgevingselementen, die nodig zijn voor het organiseren van de leerprocessen van de leerlingen, zijn gericht op het bevorderen van het leren van de aanstaande leraar.

7.2.2 Gekozen opzet en methode van onderzoek

De kracht van de gekozen onderzoeksopzet is naar onze mening de ‘dakpansgewijze’ opbouw van het onderzoek. De dakpanconstructie van het onderzoek bestaat uit een literatuurstudie, gevolgd door een empirische verkenning, een meervoudige casestudy en een deelonderzoek naar de kwaliteit van mentoringsgesprekken.

De keuze om antwoorden op de onderzoeksvragen te zoeken met behulp van een kwalitatief onderzoeksdesign gebaseerd op een meervoudige casestudy heeft consequenties onder meer voor de validiteit en de betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten.

Om de validiteit van de beschrijvingen van de elementen, kenmerken en componenten van krachtige werkplekleeromgevingen te waarborgen werden de data in de meervoudige casestudy verzameld door een triangulerende aanpak. Dit gebeurde onder meer door:

- twee afzonderlijke cases te nemen die van elkaar verschillen (twee verschillende partnerscholen met andere contexten en andere deelnemers);
- in elke case actoren te laten deelnemen vanuit drie verschillende actorgroepen: die elk vanuit hun eigen rol, taken en verantwoordelijkheden deel uitmaken van de werkplekleeromgeving;
- in elk van beide cases twee series interviews af te nemen: één aan het begin en één aan het einde van het leerwerktraject;

- de twee cases in tijd na elkaar te plaatsen zodat een spreiding is verkregen van vier jaar;
- door in de tweede case de actoren naast hun opvattingen over de wenselijke inrichting, ook nadrukkelijk te bevragen naar hun perceptie van de kenmerken van de feitelijke inrichting van de werkplekleeromgeving;
- de gegevens van beide cases op elkaar te betrekken waardoor sprake is van cross-validatie.

Bij het omschrijven van de elementen, kenmerken en componenten en hun ordening is steeds gestreefd naar zo eenduidig mogelijke formuleringen (zie Bijlagetabel F.1).

We denken op basis van de nu verkregen resultaten dat het geheel van de gebruikte elementen voldoet aan begrips- en ecologische validiteit. Bovendien is de toegepaste manier van analyseren zo beschreven dat deze herhaalbaar is.

Het karakter van een meervoudige casestudy impliceert dat de analyses primair worden uitgevoerd vanuit een kwalitatieve onderzoeksapproach. Omdat een omvattend geheel aan begrippen om de werkplekleeromgeving te beschrijven ontbrak is de gefundeerde theoriebenadering toegepast. De basis voor deze approach lag in een literatuurstudie en een empirische verkenning die tezamen een begrippenkader opleverden waarvan de concepten zijn gebruikt als 'sensitizing concepts' bij de analyses van de interviews uit de eerste case.

De begripsvaliditeit van de elementen is geborgd door deze op basis van de inhoud van de aangetroffen uitspraken, zo eenduidig mogelijk en wederzijds uitsluitend te beschrijven. Daarbij is consequent gebruik gemaakt van theoretische en begrippenmemo's in het computerprogramma Kwalitan. De elementen zijn gebaseerd op het treffen van de kern in de aangetroffen uitspraken van de actoren uit de meervoudige casestudy.

Een element is 'uniek' genoemd wanneer het mogelijk bleek de betreffende karakteristiek of kenmerkende eigenschap van de werkplekleeromgeving op een wederzijds uitsluitende wijze te beschrijven. Uit de ordening die we op grond van verwantschap tussen elementen konden uitvoeren is aannemelijk dat de elementen van een werkplekleeromgeving zelden uitsluitend op zichzelf zullen staan. Ze zijn doorgaans gerelateerd aan andere elementen op grond van een of meer gemeenschappelijke eigenschappen.

Dit betekent tegelijkertijd dat de elementen een zekere mate van onderlinge afhankelijkheid vertonen, maar ook dat het 'unieke' karakter relatief is. Ook werd duidelijk dat verschillende elementen aan meer dan één ander element verwant zijn. Dit is ook te verwachten wanneer ondanks het 'unieke' karakter van een element daarin ook eigenschappen van andere elementen besloten liggen.

Uiteindelijk hebben we een coderingssysteem opgebouwd waarmee het onderzoeksmateriaal op een adequate, dat wil zeggen valide en betrouwbare wijze werd beschreven. Het in de eerste case ontwikkelde coderingssysteem kon worden gebruikt bij de analyses van de tweede case. De beide door ons onderzochte werkplekleeromgevingen omvatten steeds alle 7 componenten en 19 kenmerken. In de tweede case bleken we ruim 92% van de oorspronkelijke elementen opnieuw aan te treffen. Dit betekent dat werkplekleeromgevingen naar onze opvatting voor een groot deel alle door ons gevonden elementen bevatten. We zijn van mening dat wij hierdoor een uitputtend coderingssysteem hebben opgebouwd.

De begripsvaliditeit van de begrippen en de toegepaste ordeningen zijn geborgd door de verkregen interpretaties en conclusies voortdurend terug te koppelen naar de leden van de onderzoeksgroep ('peer debriefing'). Daarbij zijn steeds ook de resultaten uit de literatuurstudie en de empirische verkenning betrokken. Tevens zijn methoden toegepast om de intra- en intercodeursbetrouwbaarheid na te gaan. Waar relevant en zinvol, zijn kwantitatieve gegevens die ook uit de analyses werden verkregen ondersteunend en aanvullend ingezet bij de interpretatie van de resultaten. De gehanteerde werkwijzen blijken voldoende betrouwbaar te herhalen.

De gekozen onderzoeksaanpak voor het deelonderzoek naar de kwaliteit van de mentoringsgesprekken week af van de werkwijzen uit de eerste case uit de meervoudige casestudy. Ze vertoonde wel overeenkomst met de aanpak uit de tweede case. Voor de analyses van de transcripties van de mentoringsgesprekken hebben we een tevoren uitgewerkt geheel van trefwoorden gebruikt. We konden ons daarbij baseren op een aanpassing van een in eerder onderzoek door Engelen (2002) gebruikt begrippenkader.

Ook in dit deelonderzoek hebben we maatregelen genomen om de validiteit en betrouwbaarheid van de analyses te borgen. Door de mentoringsgesprekken op te nemen op audioband in de natuurlijke setting van de betreffende werkplekleeromgeving zelf, door de transcripties voor te leggen aan de betrokkenen en door een consequent gebruik van begrippenmemo's in Kwalitan, hebben we niet alleen de begripsvaliditeit, maar ook de ecologische validiteit gewaarborgd.

Tenslotte bleek uit de 'peer debriefing' en de intra- en intercodeursbetrouwbaarheidresultaten dat de wijze van het analyseren van de mentoringsgesprekken voldoende betrouwbaar was.

7.3 Aanbevelingen

In deze paragraaf geven we eerst twee aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Daarna formuleren we drie aanbevelingen die betrekking hebben op de inrichting van krachtige werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De eerste aanbeveling voor vervolgonderzoek heeft te maken met de reikwijdte van onze onderzoeksresultaten. De tweede aanbeveling is gericht op nader onderzoek naar de beoogde effecten van werkplekleeromgevingen.

Reikwijdte onderzoeksresultaten. Uit de ordening van de elementen, kenmerken en componenten is een ontwerp van een conceptueel analytisch kader voor werkplekleeromgevingen ontstaan. De elementen, kenmerken en componenten leveren bruikbare concepten om werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs te analyseren, te beschrijven en op hun volledigheid te toetsen. Dit betekent dat ook derden met behulp van dit conceptueel analytisch kader bestaande of reeds ingerichte uiteenlopende werkplekleeromgevingen kunnen analyseren, beschrijven en op hun volledigheid kunnen toetsen. Maar ook kan dit conceptueel analytisch kader worden gebruikt om nieuwe werkplekleeromgevingen in te richten.

We bevelen dan ook aan in vervolgonderzoek na te gaan of uiteenlopende werkplekleeromgevingen daadwerkelijk in beeld kunnen worden gebracht of kunnen worden ingericht met behulp van het door ons ontwikkelde conceptueel analytisch kader.

Onderzoek naar de effecten van werkplekleeromgevingen. In de inleiding van dit proefschrift schreven we dat het leren onderwijzen binnen werkplekleeromgevingen zowel nationaal als internationaal als een veelbelovende manier van opleiden voor het beroep van leraar wordt gezien. Vooralsnog zijn er nauwelijks empirische evidenties gevonden die deze aanname bevestigen, maar dit neemt niet weg dat het de moeite waard is om nieuwe vormen van opleiden te doordenken en te implementeren.

Ons onderzoek laat naast enkele krachtige kenmerken ook verschillende kwetsbare punten zien. Ook bij die kenmerken die als krachtig zijn aangewezen. Het inrichten van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen verplicht ons inziens de twee inrichtende partners om zorgvuldig te evalueren wat de effecten zijn op het niveau van de onderwijsleersituatie (effecten bij aanstaande leraren, leraren en bij leerlingen) en op dat van de onderwijsorganisatie. Uiteindelijk doel van elke werkplekleeromgeving is wat ons betreft steeds om (aanstaande) leraren te involveren in volwaardige leerprocessen.

Wat de inrichting van de werkplekleeromgeving aangaat adviseren we dan ook om op empirie gebaseerd onderzoek uit te voeren dat evidenties oplevert voor de effecten van de verschillende onderscheiden kenmerken voor het leren onderwijzen van de (aanstaande) leraar. Dit opdat leerlingen (aanstaande) leraren krijgen die op hun beurt zelf in staat zijn krachtige leer- en werkomgevingen te creëren waardoor ook zij hun eigen leerlingen leren involveren in volwaardige leerprocessen.

Aanbevelingen voor de inrichting van krachtige werkplekleeromgevingen

De drie aanbevelingen die we formuleren voor het leren onderwijzen in de opleidingspraktijk hebben betrekking op het centraal stellen van een leerperspectief, de toerusting van de mentoren en het verder ontwikkelen van het conceptueel analytisch kader als een kwaliteitsinstrument om het ontwerp van een werkplekleeromgeving te analyseren, te beschrijven en te toetsen.

Centraal stellen leerperspectief Op grond van de onderzoeksresultaten is bij ons de indruk ontstaan dat de beide werkplekleeromgevingen vooral organisatorisch zijn vormgegeven vanuit een opleidingsperspectief en minder vanuit een leerperspectief van de aanstaande leraar. Onze eerste aanbeveling voor de praktijk is dan ook vooral tweede orde veranderingen binnen de werkplekleeromgeving te stimuleren met als doel de primaire processen binnen de organisatie van de werkplekleeromgeving te veranderen en het leerperspectief van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving voorop te stellen.

Toerusting van de mentoren. De rol en de kwaliteit van de mentoring worden zowel in de door ons bestudeerde literatuur als in de concept maps van de praktijk- en de expertdeelnemers benadrukt als een belangrijke voorwaarde voor het succesvol leren onderwijzen van aanstaande leraren in de context van werkplekleeromgevingen. Ook de resultaten van de meervoudige casestudy wijzen zowel kwalitatief als kwantitatief in dezelfde richting.

Op grond van de onderzoeksresultaten concludeerden ook wij dat mentoring één van de vier kenmerken is die een werkplekleeromgeving ‘krachtig’ maakt of kán maken.

Uit de onderzoeksliteratuur bleken twijfels over de kwaliteit van de mentoring. Mentoren zouden onvoldoende zijn toegerust voor hun begeleidings- en opleidingstaak bij het leren onderwijzen van aanstaande leraren. Vanuit de verkregen resultaten uit ons onderzoek naar de kwaliteit van mentoringsgesprekken is dan de vraag legitiem of sprake is van ‘krachtige’ mentoringsgesprekken. We concluderen dat er voor wat betreft de gespreksfasen, de kernactiviteiten en de initiatiefnames op dit moment in elk geval geen evidentie is om te spreken van kwalitatief hoogwaardige mentoringsgesprekken.

Dit bijeen maakt in onze ogen het opleiden van aanstaande leraren in werkplekleeromgevingen tot een kwetsbare onderneming. Onduidelijk is of aanstaande leraren in deze nieuwe opleidingssetting ‘beter’ worden opgeleid dan voorheen waarbij het primaat lag bij het opleiden vanuit de hogeschool. Beter opgeleid worden zou zich in onze ogen moeten vertalen in leraren die op hun beurt in staat zijn om hun leerlingen in de basisschool beter te involveren in volwaardige leerprocessen dan thans het geval is. Dit laatste nagaan vergt nieuw en ander onderzoek.

Afgestemd op de reeds verworven competenties van mentoren, bevelen wij daarom aan om mentoren specifiek te professionaliseren voor hun taak van mentor. Specifiek betekent het dat nadrukkelijk aandacht wordt besteed aan inhoudelijke elementen die in ons onderzoek als kwetsbaar naar voren kwamen zoals ‘balans theorie en praktijk’, ‘afstemming op behoeften’ en ‘zelfsturing’. Waar het gaat om de mentoring is zeker aandacht nodig voor de kwaliteit van de gesprekken waar het gaat om variabelen uit de gespreksfasen, de kernactiviteiten en de initiatiefnames.

In aansluiting hierop pleiten wij ervoor, dat er binnen de op empirie gebaseerde onderzoeken specifieke aandacht uitgaat naar de wijze waarop de aanstaande leraren binnen de werkplekleeromgevingen worden begeleid. Dit om evidenties te vinden voor manieren om het leren onderwijzen van aanstaande leraren daadwerkelijk krachtig te bevorderen.

Ontwikkelen kwaliteitsinstrument. Het conceptueel analytisch kader kan voor de praktijk gaan fungeren als kwaliteitsinstrument voor het ontwerp van een werkplekleeromgeving. Dat is het op dit moment echter nog niet. De conclusie dat een (krachtige) werkplekleeromgeving tenminste (het overgrote deel van) de thans onderscheiden elementen, kenmerken en componenten omvat, impliceert geenszins dat in het kader zonder aanpassing meer normatieve uitspraken over de kwaliteit van een ingerichte werkplekleeromgeving opgenomen kunnen worden.

De huidige uitwerking van de gevonden elementen, kenmerken en componenten is vooral formeel van aard. Dat wil zeggen dat de uitwerkingen een neutrale en objectieve beschrijving bieden van kenmerkende eigenschappen van werkplekleeromgevingen. Het huidige kader gebruiken als kwaliteits(meet)instrument vergt een aangepaste beschrijving van de verschillende elementen, kenmerken en componenten naast het toevoegen van een zekere normering.

Uit het conceptueel analytisch kader kan een lijst worden ontwikkeld op basis waarvan uitspraken zijn te doen over de kwaliteit van werkplekleeromgevingen. Een dergelijke uitwerking, die buiten het bestek van dit onderzoek valt, kan voor praktische doeleinden van belang zijn. Gezien de reacties op eerdere presentaties en publicaties over dit kader blijkt aan een meer normatief kader zeker behoefte te bestaan.

We bevelen daarom aan dat landelijke pedagogische centra of aan lerarenopleidingen verbonden lectoraten een dergelijke uitwerking op zich nemen en deze beschikbaar stellen voor de praktijk. Een aanzet in de vorm van ‘Kwaliteitskenmerken voor opleiden in de school’ is hiervoor overigens reeds gegeven (HBO-Raad, 2006).

Tot slot. Het concept ‘samen opleiden’ heeft zich in korte tijd in de opleidingswereld in Nederland een belangrijke plaats verworven.

Wij zijn van mening dat op deze weg van ‘samen opleiden’ moet worden voortgegaan. Wel maken de resultaten van dit onderzoek duidelijk dat het ‘samen opleiden’ een omvangrijke innovatie is en dat de implementatie complex is. Deze inzichten liggen in lijn met de onderzoeken naar het functioneren van de ‘Professional Development Schools’ in Amerika en de ‘School-based teacher education’ in Engeland.

Summary

TEACHER EDUCATION IN A WORKPLACE LEARNING ENVIRONMENT

A multiple case study to determine the distinctive characteristics of powerful workplace learning environments within primary teacher education

Problem description, objectives and research questions

Problem description. In the past decade the conventional methods of professional primary teacher education have been subjected to criticism, nationally and internationally. Underlying reasons for this criticism are changing theories of learning as well as changing expectations of society (Deinum et al., 2005; Grossman, 2006). Current theories emphasize the importance of new educational competence-based models and so-called workplace learning environments in primary teacher education. Nationally and internationally, these new models and environments are seen as promising alternatives in professional teacher education (Abdal-Haqq, 1998; Bassi et al., 1998; Mantle-Bromley, 2003; Smith, 2003; Torraco, 1999).

Thus, the institutions for primary teacher education in the Netherlands are developing and implementing new educational competence-based models. In these models the workplace learning environment plays a central role (ATEE/RDC, 2001; Bronneman-Helmers, 1999; Long et al., 1999; Leune, 1999; OECD, 2001b).

Therefore, we define workplace learning environments as more than solely learning at the workplace. A workplace learning environment is defined as an environment created within primary schools and universities of professional teacher education where prospective teachers can develop the necessary professional competences in an interaction between learning and working.

Creating ‘powerful’ workplace learning environments is a complex educational innovation for the universities of professional teacher education and the primary schools. Furthermore, the information currently available in the literature regarding ‘powerful’ workplace learning environments is scarce.

The addition of the term ‘powerful’ to a (workplace) learning environment is specifically related to the quality of the workplace learning environment (De Corte, 1990; Lodewijks, 1993; National Council for Accreditation of Teacher Education, 2001).

Sometimes it is related to the efficiency of the education of teachers (De Corte, 1996). In addition, the term ‘powerful’ is used to emphasize the strong character of learning processes that occur within a workplace.

These learning processes are presumed to be more ‘powerful’ than learning processes within more traditional classroom settings at a university of professional teacher education (Bassi et al., 1998; Kessels & Poell, 2001; Klarus, 1998; Torraco, 1999).

To date few research results are available to indicate which characteristics of such a ‘powerful’ workplace learning environment enhance the learning of prospective teachers in their education.

Objectives. The main objective of our research is to obtain a coherent representation of the characteristics of workplace learning environments created for the education of prospective teachers. This representation consists of a conceptual analytical framework.

The concepts of this framework make it possible to analyze, describe, and test for thoroughness in existing workplace learning environments. The concepts should also enable the creation of new workplace learning environments.

A second objective, deduced from the main objective, is to gain insight as to the characteristics that make learning how to teach in a workplace learning environment 'powerful'.

A third objective, related to the first and second objective, concerns the fact that the education of teachers in a workplace learning environment includes characteristics of learning 'off the job' as well as 'on the job'. The prospective teacher faces the challenge of incorporating on-the-job-learned teaching with theoretical insights into education. The prospective teacher supervision by his mentor appears to be crucial in inducing a transfer between theory and practice (Berliner, 2001; Gallego, 2001; Korthagen & Kessels, 1999; Verloop et al., 2001; Zeichner, 1999). In the supervision by the mentors, the meetings between mentors and prospective teachers play a central role. Therefore, the third objective is to gain insight into the (qualitative) structure and content of their mentoring conversations within the workplace learning environment.

Research questions. Three research questions are formulated, based on the objectives as discussed above.

1. *What are the characteristics of workplace learning environments for primary teacher education?*
2. *Which of these characteristics, in the opinion of the actors, define a 'powerful' workplace learning environment?*
3. *How do the mentors utilize their supervision in the conversations with the prospective teachers?*

Research method

First, a literature study was performed to determine the current knowledge concerning the characteristics of workplace learning environments for learning how to teach prospective primary teachers. Next, an outline of characteristics of workplace learning environments was obtained through an empirical exploration. This was done by conducting a query in a group of professionals and a group of experts, involved in workplace learning, with the aid of concept mapping (Mark Ham et al., 1994; Morine-Dershimer, 1993).

The results obtained by the literature study and the empirical exploration were combined. This resulted in a number of characteristics of workplace learning environments. From these characteristics, concepts were derived that we used as 'sensitizing concepts' to analyze interviews (Wester, 1995; Wester & Peters, 1999; Peters, 2001). In addition to the literature study and empirical exploration, a multiple case study was performed. This multiple case study was comprised of two separate case studies that were performed sequentially using semi-structured interviews. Two workplace learning environments were created by a university of professional teacher education in association with two primary schools.

In the first case study the workplace learning environment was created for two prospective teachers streaming in with work experience and a certificate from another university of professional education. In the second case study the workplace learning environment was created for two regular prospective teachers.

In each of the two case studies twelve different actors were directly involved in the work-based learning stages. Semi-structured interviews took place in the beginning and at the end of each work-based learning stage; the actors were questioned about the characteristic properties of the workplace learning environment.

The transcriptions of a total of 48 interviews were analyzed using the computer program Kwalitan, which was developed especially for qualitative research (version 5.09, Peters, 2001; Wester & Peters, 1999; Hijmans & Peters, 2000). The ‘grounded theory approach’ (Glaser & Strauss, 1976; Strauss & Corbin, 1990; Swanborn, 1994; Wester & Peters, 2004) was used for analysis. The ‘sensitizing concepts’ obtained in the empirical exploration were employed to develop a coding system. A cyclic process of coding, assigning new keywords and again coding, continued until the coding produced no new insight and keywords (saturation). This was the case after analyzing 14 interviews. Finally, in this manner, an extensive coding system was built by which the research material was sufficiently exhausted.

Results of the data analysis of the interviews from both cases served to develop a conceptual analytical framework with the characteristic properties of workplace learning environments. This framework was then compared with the current theoretical ideas concerning those characteristics (Swanborn, 2000; Yin, 1994).

We also searched for answers to the second research question: ‘which of these characteristics, in the opinion of the actors, define a ‘powerful’ workplace learning environment?’ We analyzed 48 interviews on the importance and interest the respondents assigned to the element or characteristic.

The quality of the mentoring conversations was examined at three times in each case. For this purpose a total of 22 conversations were recorded and analyzed as to the phases of the conversations, the main activities, and the taking of initiative. We also determined whether the quality of mentoring conversations could be dependent upon the duration of these conversations.

Characteristics of workplace learning environments

The first research question was to determine the characteristics of workplace learning environments for primary teacher education. We accomplished this by conducting a literature study, an empirical exploration and a multiple case study.

We compared the results of the literature study and the empirical exploration; this produced a similar outcome, with some minor exceptions. Twenty characteristics of workplace learning environments were identified. The descriptions of the characteristics allowed us to use these concepts as ‘sensitizing concepts’ for analyzing the interviews from the first case to develop a coding system.

We recognized 19 of these 20 characteristics in the multiple case study. Interestingly, one characteristic was not recognized, ‘the harmony in a workplace learning environment between virtual and physical functions’. Therefore, we disregarded this characteristic in further analysis of the data.

An important outcome of the multiple case study, in regard to the literature study and the empirical exploration, is that we were able to develop a coherent conceptual analytical framework providing a fairly complete picture of the characteristic properties of workplace learning environments. This framework allows the user to not only analyze and register existing workplace learning environments and to test them for completeness, but also to create new ones.

The conceptual analytical framework is based on 104 elements that constitute the characteristic properties of a workplace learning environment. We categorized these elements, on the basis of affinity, in 19 characteristics and grouped these characteristics into 7 components to obtain a logically coherent conceptual analytical framework.

Table 1 gives a summary of the components and characteristics of this framework. For a complete description of the components, characteristics, and elements of the conceptual analytical framework, see Appendix F.

Table 1 *Summary of the components and characteristics of a workplace learning environment*

no. Component	no.	Characteristic
1 Educational activities	1	Balance of theory and practice
	2	Continuity
2 Learning climate	3	Emotional security
	4	Challenge and stimulation
3 Professionalism	5	Learning organization
	6	Professional development
	7	Self-management
4 Conditions	8	Facilitation
	9	ICT utilization
	10	Human resources
	11	Cooperation agreements
	12	Up-to-date equipment
5 Supervision	13	Adaptation to needs
	14	Characteristic situations
	15	Mentoring and coaching
	16	Providing ownership
6 Quality control	17	Process management
	18	Self-evaluation
Initial competence	19	Competences

The first component, educational activities, refers to a balanced program of essential elements of knowledge, skills and attitudes that the prospective teacher has to acquire within the workplace learning environment. The workplace learning environment provides the prospective teacher with a balance between theory and practice (*characteristic 1*) and a continuity (*characteristic 2*) of the educational activities; both play a role in the development of the prospective teacher to obtain the necessary competences.

The second component, learning climate, is comprised of emotional security (*characteristic 3*) and challenge and stimulation (*characteristic 4*) within the workplace learning environment.

Professionalism is the third component; it includes characteristic properties related to a learning organization (*characteristic 5*), and to professional development (*characteristic 6*), and self-management (*characteristic 7*) of the participants.

The fourth component, conditions, is related to conditional properties that are described as facilitation (*characteristic 8*), ICT utilization (*characteristic 9*) and up-to-date equipment (*characteristic 12*).

Furthermore, this component is characterized by an efficient implementation of human resources (*characteristic 10*) that are necessary for education of the prospective teacher. There is also the presence of cooperation agreements (*characteristic 11*) between the partners.

The fifth component, supervision, includes the adaptation to the needs (*characteristic 13*) of the prospective teacher and the learning of characteristic situations (*characteristic 14*) with the aid of mentoring and coaching (*characteristic 15*) as supervising and supporting activities. These activities are aimed at providing ownership (*characteristic 16*) which is necessary for a prospective teacher to become master of his own learning process.

The sixth component, quality control, includes systematic control of the quality of the work-based learning stages within the workplace learning environment. This control concerns primarily a form of process management (*characteristic 17*) to systematically follow the development of the prospective teacher. Because of the emphasis on self-management and responsibility of the prospective teacher, this component includes, in addition, reflecting activities by the prospective teacher, described as self-evaluation (*characteristic 18*).

The last 'component', initial competence, has a special position within the conceptual analytical framework. Its characteristic properties are directly related to acquiring the competences (*characteristic 19*) necessary to become a teacher. Acquisition of this component is either the ultimate objective (to acquire goal-oriented competences) or the result (when the initial competence has been acquired) of each workplace learning environment. Therefore, the initial competence always targets and directs the contents and the design of the workplace learning environment.

Characteristics that make a workplace learning environment 'powerful'

The second research question was to determine which of the characteristics, in the opinion of the actors, define a 'powerful' workplace learning environment.

As described earlier, the term 'powerful' is related to the quality of the workplace learning environment and to the efficiency of educating prospective teachers. Therefore, the characteristic properties that result in such a 'powerful' workplace learning environment were empirically induced, based on opinions expressed by the actors during the interviews. From the analyses it appeared that the actors saw certain characteristic properties as crucial or decisive for educating teachers. The 48 interviews were analyzed separately on these specific properties. When it became qualitatively and quantitatively apparent to us that the actors considered a certain characteristic decisive, this characteristic was considered 'powerful'.

A total of 4 of the 19 characteristics from the conceptual analytical framework were considered 'powerful'. These four characteristics are mentoring and coaching, competences, continuity and cooperation agreements. These four are, respectively, part of the components supervision, initial competence, educational activities and conditions.

When we combine the results of the first two research questions we conclude that a workplace learning environment can be adequately described with the elements, characteristics and components we have defined.

Four characteristics, as perceived by the actors, define the workplace learning environment as 'powerful'. The relationship between the components is shown in Figure 1.

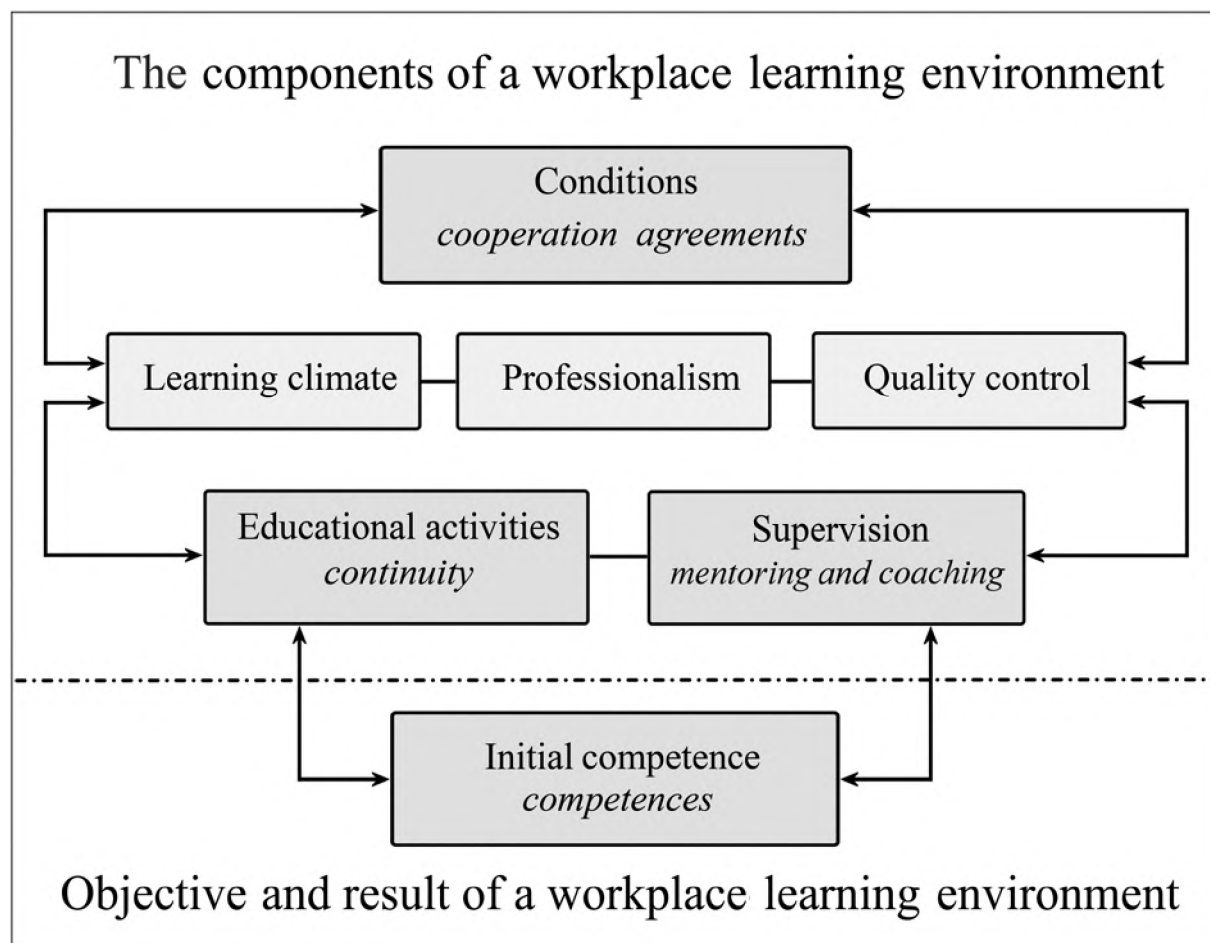


Figure 1 The conceived relationship between the components, regarding the objective and result of a workplace learning environment. The ‘powerful’ characteristics of the components are shown in italics.

The arrows and lines in Figure 1 show in the first place a certain mutual dependency and a relationship between the components. Secondly they show the goal-orientated character of the components towards the initial competence. On the other hand, as seen, the initial competence requirements provide direction and guidance for the components of the workplace learning environment.

Interestingly for the theory of the creation of ‘powerful’ workplace learning environments, the central components ‘Initial competence’, ‘Educational activities’ and ‘Supervision’ together with ‘Conditions’ contain the characteristics defined in our research results as ‘powerful’ characteristics.

We conclude that the creation of a workplace learning environment is influenced by the presence of the characteristics we have found, but foremost that the potentially ‘powerful’ characteristics have the quality to stimulate the education of prospective teachers. We have pursued this for mentoring and, more specifically, for mentoring conversations.

The quality of mentoring conversations

The third research question concerned the way in which mentors utilize their supervision in the conversations with the prospective teachers. Mentoring was identified as one of the four characteristics that stimulate a ‘powerful’ workplace learning environment for teacher education. Within mentoring, the mentoring conversations are the most explicit form of supervision. However, not the fact that the mentoring conversations take place, but the quality of these conversations, is of great importance within a ‘powerful’ workplace learning environment. The quality of mentoring conversations was examined as to the phases of the conversations, the main activities, and the taking of initiative. We explored the possibility that the quality of the conversations could be dependent on the duration of these conversations.

We conclude that the mentoring conversations shows shortcomings concerning the variables in the conversational phases and the main activities, but also concerning the link between theory and practice. These shortcomings have direct impact on the quality of the conversations and the ‘power’ of mentoring. They also result in restriction of the qualitative adaptation to the competences, the learning needs, and the possibilities of the prospective teacher himself, at least in the mentoring conversations in our research.

If we look at the classification, in regard to the taking of initiative, of Feiman-Nemser (1998) and that of Franke and Dahlgren (1996), we see in both cases mentors of type 1 and 2. These mentors act more instrumentally and directly than reflectively and personally.

From the interviews it became apparent that the actors estimated the time of their conversations to be about twice as long as it actually was. Therefore, we conclude that the actors’ thinking does not always correspond with the actual situation.

Based on the results, another conclusion is that the chance that all the conversational phases and main activities in a mentoring conversation occur increases as the length of the conversation increases, but this is definitively no guarantee.

Our final conclusion, as to the conversational phases, the main activities and the taking of initiative, is that there is no evidence of high-quality mentoring conversations. This conclusion is in keeping with the literature concerning mentoring (Berliner, 2001; Gallego, 2001; Korthagen & Kessels, 1999; Course et al., 2001; Zeichner, 1999). Mentoring has been designated as a potential ‘powerful’ characteristic of the workplace learning environment. The last conclusion, however, also shows the vulnerability of this characteristic.

Discussion and recommendations

Research design. The strength of the chosen research design is in our opinion the layered construction of the research. This construction consists of a literature study, followed by an empirical exploration, a multiple case study and a derived study on the quality of mentoring conversations. We have taken measures to guarantee the validity and reliability of the analyzes.

Is learning how to teach the main objective? Workplace learning environments are designed to stimulate new ways of learning how to teach by prospective primary teachers. The question we pose here is whether or not learning how to teach, the initial competence, really is the main objective during the creation and implementation of workplace learning environments in the education of prospective teachers. Our impression derived from the statements of the actors is that the design of the workplace learning environments, including the two we investigated, rests mainly on an organizational perspective.

This means that the workplace learning environments are designed from an educational perspective (first order changes) and, to a lesser degree, from a learning perspective (second order changes).

Our recommendation is to stimulate second order changes within workplace learning environments to change the primary processes within the organization of the workplace learning environments and to emphasize the learning perspective of the prospective teacher.

The impact of the research results. Based upon our research results, we have been able to integrate the fragmentary information found in the literature and form a coherent and complete picture of the characteristics of ‘powerful’ workplace learning environments.

As far as the impact of our research results, we wonder if various workplace learning environments can be analyzed and documented with the conceptual analytical framework we have developed. We examined workplace learning environments for the education of prospective primary teachers. We expect that the conceptual analytical framework can be used in workplace learning environments similar to the ones we have researched. We do not know to what extent our conceptual analytical framework can be applied to existing or new workplace learning environments in other educational sectors or even in other professional fields. More research is necessary to evaluate whether the conceptual analytical framework is applicable in diverse workplace learning environments.

The conceptual analytical framework as an instrument for measuring quality. With some adaptations or adjustments, the conceptual analytical framework can function as an instrument for measuring quality for existing or new workplace learning environments. For this reason we recommend pedagogical centers or research departments of universities of professional teacher education to develop such an instrument for measuring quality and to make this instrument available for educational institutions. An initiative in this direction has already been taken by the ‘HBO-raad’, the Netherlands association of universities of professional education (‘quality indicators for school-based teacher education’).

The quality of the mentoring conversations. With regard to the phases of the conversations, the main activities and the taking of initiative, we conclude that there is no evidence at present of high-quality of mentoring conversations. Considering this conclusion, the education of prospective teachers in workplace learning environments, in our opinion, is a vulnerable undertaking. Therefore, we recommend professionalizing mentors specifically for their mentoring task. Yet, it remains unclear whether prospective teachers educated in this way are better trained than previously when teacher education primarily originated from teacher training colleges. Better educated means, in our view, that these prospective teachers are better prepared to involve their pupils in entire learning processes. Further research is necessary to explore this assumption.

Finally. The concept ‘educating together’ has made a rapid progress in the Netherlands. It is our opinion that it should be continued. The results of this research make it clear that ‘educating together’ an important innovation is with a complex implementation.

These insights are similar to results of research into the practices of the ‘Professional Development Schools’ in the U.S.A. and ‘School-based teacher education’ in England.

Literatuur

- Abdal-Haqq, I. (1998). *Professional development schools. Weighing the evidence*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Acheson, K. A., Shamsher, M. & Stephenson Smith, N. (1998). Supervision and instructional development. In G. R. Firth & E.F. Pajak (Ed.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 763-781). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Akker, J. v. d. & Bergen, T. C. M. (1997). Het leren door docenten. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 18(4), 26-33.
- Akker, J. v. d. (2003). Curriculum Perspectives: an introduction. In J. v. d. Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Akker, T. v. d., Marita Melchers, Tertoolen, A. & Hulten, N. v. (2002). *Tussenevaluatie SKIF-project Dualisering* (Interne notitie): SKIF.
- Alexander, P. A. & Murphy, P. K. (1999). Nurturing the seeds of transfer: a domain-specific perspective. *International Journal of Educational Research*, 31(7), 561-576.
- Ariav, T. & Clinard, L. M. (1996, july). *Does coaching student teachers affect the professional development and teaching of cooperating teachers? A cross-cultural perspective*. Paper presented at the The Second International Conference of the Mofet Institute, Israel.
- Arriëns, K. L. & Klein, T. (2005). *Ontwikkelpoject Opleiden in school Eindrapport. Een onderzoek in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (B2824)*. Leiden: Research voor Beleid.
- ATEE/RDC. (2001). *Scenarios for the future of Teacher Education in Europe*. Amsterdam: ATEE/RDC.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. & Wubbels, T. (2004, 11 juni). *Leren van docenten in de beroepspraktijk vanuit een theoretisch perspectief* Paper presented at the Onderwijs Research Dagen 2004, Utrecht.
- Ballantyne, R., Green, A., Yarrow, A. & Millwater, J. (1999). Reciprocal mentoring: preparatory learning materials for teacher development. *Teacher Development*, 3(1), 79-94.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Barba, R., Seideman, I., Schneider, H. & Mera, M. (1993). *School of education secondary teacher education program. Professional Development Schools project. Status report. Unpublished manuscript*. Amherst: School of Education, University of Massachusetts.
- Bartelds, J. F., Jansen, E. P. W. A. & Joostens, T. H. (1989). *Enquêteren: het opstellen en gebruiken van vragenlijsten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bassi, L., Cheney, S. & Lewis, E. (1998). Trends in workplacelearning: supply and demand in interesting times. *Training and Development*, 52(11), 51-77.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise*. Illinois: Open Court Publishing Company.
- Bergen, T. C. M. (2001). Op zoek naar een krachtige leeromgeving voor docenten. In P. Leenheer, J. Kaldewij & G. Westhoff (Eds.), *Meso focus: over schoolorganisatie en onderwijsmanagement* (Vol. 40, pp. 40-47). Houten: Educatieve Partners Nederland.
- Bergen, T. C. M. (2005). *Het leren van leraren* (afscheidsrede). Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

- Bergen, T. C. M., Derksen, K. & Engelen, A. J. A. (2001). *Samen opleiden*. Paper presented at the Landelijke conferentie opleidingsscholen, Ede.
- Bergen, T. C. M., Derksen, K. & Slegers, P. (2000). Effecten van het scholingsprogramma 'Activerende instructie'. In A. Wald (Ed.), *Kennis en kwaliteit. Opleiding en nascholing van leraren*. Antwerpen: Garant Uitgevers.
- Bergen, T. C. M., Geldens, J. J. M., Smits, M. C. & Wijnhoven, H. (2002, 18 maart). *Werkplekieren als krachtige leeromgeving*. Paper at the Veloncongres, Zwolle.
- Bergen, T. C. M. & Veen, K. v. (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(4), 29-39.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Bolhuis, S. (2000). *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* proefschrift, Garant, Leuven-Apeldoorn.
- Bolhuis, S. (2004). *Leerstrategieën, leren en verantwoordelijkheid* (oratie). Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Bolhuis, S. & Doornbos, A. (2000). *Leren op de werkplek. Advies t.b.v. het pilotproject zij-instroom van vakmensen als leraar in het vmbo*. Nijmegen: KU Nijmegen.
- Bolhuis, S. & Simons, P. R.-J. (2001). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bolhuis-Poortvliet, G. A. v. & Snoek, J. P. A. (1996). *Reflecteren op stage-ervaringen*. proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Book, C. L. (1996). Professional development schools. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2 ed., pp. 194-210). New York: Macmillan Library Reference.
- Borko, H. & Putnam, R. T. (1996). Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2 ed., pp. 666-703). New York: Macmillan Library Reference.
- Brakel, G. v. & Heijmen-Versteegen, I. (2003). *Continu zicht. Toetsing als spiegel voor zelfgestuurd leren en competentiegericht opleiden*. 's-Hertogenbosch: SKIF, Samenwerking KPCgroep, Interactum, Fontys Hogescholen.
- Bronneman-Helmers, H. M. (1999). *Scholen onder druk. Op zoek naar de taak van de school in een veranderende samenleving* (Sociale en Culturele Studies: 28). Den Haag: SCP.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153-224.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buitink, J. (1994). Achtergronden en mogelijkheden van een in-service-opleiding. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 15(2), 4-11.
- Buitink, J. (1998). *In-functie opleiden en in-functie leren van aanstaande leraren*. proefschrift Rijksuniversiteit Groningen, UCL, Groningen.
- Buitink, J. & Wouda, S. (2001). Samen-scholing. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22(1), 17-21.
- Bullough, R. V. & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad - Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.

- Cobb, P. (1987). Information-processing psychology and mathematics education. A constructivist perspective. *The Journal of Mathematical Behavior*, 6(1), 4-40.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale: NJ. Lawrence Erlbaum.
- Conley, S., Bas-Isaac, E. & Scull, R. (1995). Teacher mentoring and peer coaching: a micropolitical interpretation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9, 7-19.
- Conway, P. F. & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465-482.
- Cope, P. & Stephen, C. (2001). A role for practising teachers in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 913-924.
- Costa, A. L. & Garmston, R. I. (1994). *Cognitive coaching*. Norwood: Christopher-Gordon.
- Crow, N., Stokes, D., Kauchak, D., Hobbs, S. & Bullough, R. (1996, april). *Masters cooperative program: an alternative model of teacher development in PDS sites*. Paper presented at the American Educational Research Association, New York.
- Dam, G. t. & Alebeek, F. v. (2005). In spin, de bocht gaat in. Uit spuit, de bocht gaat uit. Over opleiden in de school. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 26(3), 4-14.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional development schools: schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. & Cobb, V. L. (1996). The changing context of teacher education. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook, building a knowledge base for the preparation for teachers* (pp. 37-46). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- De Corte, E. (1990). Ontwerpen van krachtige leeromgevingen. In M. J. Ippel & J. J. Elshout (Eds.), *Training van hogere-orde denkprocessen* (pp. 133-147). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- De Corte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. *Impuls*, 26(4), 145-156.
- De Jong, T. (2006). Nieuw leren en oude kennis: Over bestaande evidentie voor de effectiviteit van 'nieuwe' en 'gecombineerde' vormen van leren. *Pedagogische Studiën*, 83, 89-94.
- Deinum, J. F., Maandag, D. W., Hofman, W. H. A. & Buitink, J. (2005). *Aspecten van opleiden in de school. Een vergelijkend internationaal overzicht* (Studie Aspecten van opleiden in de school, uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 20050383/839). Den Haag: Onderwijsraad.
- Denters, M., Brakel, G. v. & Himbergen, T. v. (2001). *Kwaliteitskader deel II. Uitwerking van ontwikkelingslijnen voor pabo's*. 's-Hertogenbosch: Samenwerking KPC Groep, Federatie van Lerarenopleidingen Interactum en Fontys Hogescholen (SKIF).
- Derksen, K. & Bergen, T. C. M. (2001, 15 maart). *Het leren door docenten*. Paper presented at the VOR-bijeenkomst.
- Devlin-Scherer, W., et al. (1997, february). *The effects on student learning of transforming professional development schools to focus on national content standards*. Paper at the annual meeting of the American Association of Colleges of Teacher, Phoenix, AR.

- Dieleman, A. (2005). Inleiding. In M. d. Bie, B. v. d. Heijden, H. Münstermann & S. Stijnen (Eds.), *De school als leerrijke omgeving* (Jaarboek 2005 ed.). Heerlen: Open Universiteit Nederland Ruud de Moor Centrum.
- Dolk, M. L. A. M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag; over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. proefschrift, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Driessen, E., Beijaard, D., Tartwijk, J. v. & Vleuten, C. v. d. (2002). *Portfolio's* (Hoger Onderwijs Reeks). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Educatief Partnerschap. (2002). *EPS-voortgangsrapportage 2001* (EPS-reeks 10). 's-Gravenhage: Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap, HBO-raad.
- Edwards, A. (2001). School-based teacher training: where angels fear to tread. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22(3), 11-19.
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2003). Learning to see in classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? British Educational Research Association DOI.
- Engelen, A. J. A. (2002). *Coaching binnenstebuiten. Een onderzoek naar coaching van docenten door docenten*. proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen University Press, Nijmegen.
- Engelen, A. J. A. & Bergen, T. C. M. (2001). *Onder welke condities is coaching een krachtige leeromgeving*. Nijmegen: Instituut voor Leraar en School, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Engelen, A. J. A., Pelkmans, A. & Bergen, T. C. M. (1997). *Coaching geëvalueerd, een onderzoek naar de condities en de effecten van de coaching van en door docenten in de Tweede Fase van het Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: UNILO.
- Entwistle, N. & Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28, 335-361.
- Evelein, F. G. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding*. proefschrift, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Evertson, C. M. & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégées' classroom practice: an experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 39(5), 294-304.
- Feiman-Nemser, S. (1996). *Teacher mentoring: a critical review*: ERIC Digest.
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74.
- Feiman-Nemser, S. (2000). From preparation to practice, designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feinstein, A. R. & Cicchetti, D. V. (1990). High agreement but low kappa. The problems of two paradoxes. *Journal of Clinical Epidemiology*, 43(6), 543-549.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Franke, A. & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: an empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3 ed.). New York: Teachers College Press.
- Fuller, F. F. (1970). *Personalized education for teachers: an introduction for teacher educators* (0001). Austin: The University of Texas, Research and Development.
- Furlong, J. (2000). *Teacher education in transition*. Buckingham: Open University Press.

- Gallego, M. A. (2001). Is experience the best teacher? The potential of coupling classroom and community-based field experiences. *Journal of Teacher Education*, 52(4), 312-325.
- Gallegos, B. (1995). Teachers for Chicago: ensuring urban teachers with class. *Phi Delta Kappan*, 76, 782-785.
- Garrison, J. (1997). An alternative to Von Glasersfeld's subjectivism in science education: Deweyan Social Constructivism. *Science and Education*, 6, 543-554.
- Geldens, J. J. M., Popeijus, H. L. & Bergen, T. C. M. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(2), 15-22.
- Ginsburg, M. & Lindsay, B. (Eds.). (1995). *The political dimension in teacher education: comparative perspectives on policy formation, socialization and society*. London, Washington DC: The Falmer Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1976). *Time for dying*. Chicago: Aldine.
- Glaser, R. (1991). The maturing relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and instruction*, 1, 129-144.
- Glasersfeld, E. v. (2004). *Radical Constructivism and Teaching*. *Archives Jean Piaget*. <http://www.umass.edu/srri/vonGlasersfeld/onlinePapers/html/geneva/>, retr. 31 [2004, oktober].
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support attrition, mentoring and induction. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 548-594). New York: Macmillan Library Reference.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Griffiths, M. & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of education for teaching*, 18(1), 69-84.
- Grossman, P. (2006, 10 mei). *From Crisis to Opportunity: New Directions in Research on Teacher Education*. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen 2006, Amsterdam.
- Harris, R., Willis, P., Simons, M. & Collins, E. (2001). The relative contributions of institutional and workplace learning environments: an analysis of apprenticeship training. *Journal of Vocational Education and Training*, 53(2), 263-278.
- Harrison, R. & Kessels, J. W. M. (2004). *Human Resource Development in a knowledge economy. An organizational view*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hattink, J., Lunenberg, M., Schee, J. v. d. & Vaart, W. v. d. (1996). Leraar-in-opleiding: tussen opleiding en onderwijspraktijk. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 17(5), 40-47.
- Hayes, H. A. & Wetherwill, K. S. (1996, april). *A new vision for schools, supervision and teacher education: the professional development system and model clinical teaching project*. Paper presented at the American Education Research Association, New York.
- HBO-Raad. (2006). *Kwaliteit vergt keuzes. Bijlagen Bestuurscharter Lerarenopleidingen*. Den Haag: HBO-Raad.
- Hegarty, P. & Simco, N. (1995). Partnership and progress: teacher-mentoring in United Kingdom teacher education (primary). *Action in Teacher Education*, 17(2), 69-75.
- Henderson, J. G. (1996). *Reflective teaching: the study of your constructivist practices*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Herman, L. & Mandell, A. (2004). *From Teaching to Mentoring: Principle and Practice, Dialogue and Life in Adult Education*. New York: Routledge/Falmer.

- Hijmans, E. & Peters, V. (2000). Grounded theory in media research and the use of the computer. *Communications*, 25(4), 407-432.
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M. & Korthagen, F. (2004, 11 juni). *Informele leeractiviteiten van docenten in de beroepspraktijk*. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen 2004, Utrecht.
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M. & Korthagen, F. (2006, 11 mei). *Experienced teachers' informal learning in and from classroom teaching*. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen 2006, Amsterdam.
- Hogeschool de Kempel. (2004a). *Regionaal convenant arbeidsmarktbeleid primair onderwijs Regio Peel en Maas* (december 2004 - december 2007). Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Hogeschool de Kempel. (2004b). *Regionaal convenant arbeidsmarktbeleid primair onderwijs tussen Dommel en Aa* (januari 2004 - augustus 2007). Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools: principles for the design of professional development schools. A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group, Michigan State University.
- Houston Consortium of Professional Development. (1996). *ATE Newsletter*, p.7.
- Houtkoop, H. & Koole, T. (2000). *Taal in actie. Hoe mensen communiceren met taal*. Bussum: Coutinho.
- Inspectie van het Onderwijs. (1999). *Toezichtskader primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2003). *Bekwaam afgerond? Evaluatie startbekwaamheden in opleidingen leraar basisonderwijs* (2003-12). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jansen, E. P. W. A. & Joostens, T. H. (1998). *Enquêteren: het opstellen en gebruiken van vragenlijsten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Jong, F. P. C. M. d. & Biemans, H. (1998). Constructivistisch onderwijs. In J. Vermunt & L. Verschaffel (Eds.), *Onderwijskundig Lexicon* (3 ed., pp. 67-85). Alphen aan den Rijn: Samson.
- Joyce, B. R. & Showers, B. (1988). *Student achieving through staff development*. New York: Longman.
- Joyce, B. R. & Showers, B. (1995). *Student achieving through staff development: fundamentals of school renewal* (2nd ed.). White Plains, New York: Longman.
- Kallenberg, A. J. (2004). *Tussen opleiden en professionele ontwikkeling: leren (en) organiseren van nieuwe leerarrangementen*. lectorale rede, Hogeschool Leiden, Leiden.
- Kessels, J. W. M. (2001a). Learning in organisations: a corporate curriculum for the knowledge economy. *Futures*, 33, 497-506.
- Kessels, J. W. M. (2001b). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Rede, Universiteit Twente, Twente.
- Kessels, J. W. M. & Poell, R. F. (Eds.). (2001). *Human resource management. Organiseren van het leren*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Kincheloe, J. L. (1991). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Palmer Press.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, CINOP, 's-Hertogenbosch.
- Klarus, R. (2003). *Leraar worden door leraar te zijn*. HAN & Stoas Hogeschool.

- Klink, M. R. v. d. & Streumer, J. N. (2004). De werkplek als leersituatie. In J. N. Streumer & M. R. v. d. Klink (Eds.), *Leren op de werkplek* (pp. 11-32). 's-Gravenhage: Reed Business Information.
- Knol, W. & Tillema, H. (1995). Leren onderwijzen via conceptuele uitwisseling. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 16(2), 14-22.
- Kochan, F. K. (1996). *Problems, solutions and benefits of professional development schools as perceived by university faculty*. Paper presented at the The Mid-South Regional Educational Research Association, Tuscaloosa, AL.
- Kochan, F. K. & Kunkel, R. C. (1998). The learning coalition: professional development schools in partnership. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 325-333.
- Koot, A. N. G. J. & Dekker, F. d. (1999). *Leren en opleiden op de werkplek*. 's-Hertogenbosch: Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra.
- Korthagen, F. A. J. (1998). *Leraren leren leren, realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm* (oratie). Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F. A. J. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. (1999). Linking practice and theory: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. A. J., Koster, B., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Baarn: Nelissen.
- Korthagen, F. A. J., Tigchelaar, A., Koster, B. & Melief, K. (2002). *Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'* (EPS-reeks 08). 's-Gravenhage: Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap, HBO-raad.
- Kwakman, K. (2004). Ontwerpen van leren op de werkplek. In J. N. Streumer & M. R. v. d. Klink (Eds.), *Leren op de werkplek* (pp. 89-110). 's-Gravenhage: Reed Business Information.
- LaBoskey, V. K. (1994). *The development of reflective practice*. New York: Teachers College Press.
- Lagerwerf, B. & Korthagen, F. A. J. (2003a). Een brug over de kloof tussen theorie en praktijk. 1. Gestalts, onbewuste actiecentra van onmiddellijk leraarsgedrag. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(1), 14-18.
- Lagerwerf, B. & Korthagen, F. A. J. (2003b). Een brug over de kloof tussen theorie en praktijk. 2. Schema's, centra van kennis en weten. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(1), 19-23.
- Lagerwerf, B. & Korthagen, F. A. J. (2003c). Een brug over de kloof tussen theorie en praktijk. 3. Bruikbare kennis ontwikkelen bij studenten, het schaniveau nader beschouwd. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(2), 4-9.
- Lagerwerf, B. & Korthagen, F. A. J. (2003d). Een brug over de kloof tussen theorie en praktijk. 4. Van praktijk tot theorie en terug, de complete niveau theorie en de consequenties voor de lerarenopleiding. *Velon tijdschrift*, 24(2), 10-14.
- Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs. (2004). *Koersen op meesterschap. Herontwerp, partnerschap en kwaliteitsborging* (Advies). Den Haag: Landelijk Overleg Lerarenopleidingen Basisonderwijs.
- Lang, M., Olson, J., Hansen, H. & Bänder, W. (1999). *Changing schools/changing practices: perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Louvain: Garant.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leune, H. (1999). *Onderwijs in beweging; Enige opmerkingen over veranderingen in het Nederlandse onderwijs gedurende het laatste kwart van de twintigste eeuw*. Den Haag: SCP.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1992). Teacher development in professional practice schools. In M. Levine (Ed.), *Professional practice schools: linking teacher education and school reform* (pp. 105-123). New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1990). The 'mentor' phenomenon and the social organization of teaching. *Review of research in Education*, 16, 297-351.
- Lodewijks, J. G. L. C. (1993). *De kick van het kunnen: over arrangement en engagement bij het leren*. inaugurele rede, MesoConsult, Tilburg.
- Lowyck, J. & Verloop, N. (1995). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lyons, N. (Ed.). (1998). *With portfolio in hand. Validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Malmgren, L. G. & van de Ven, P. H. (1994). Democracy, space, refugees, environment, love: a case study on thematic literature teaching in a Swedish school. *Occasional papers in Mother Tongue Education*, 6, 50-53.
- Mantle-Bromley, C. (2003). The status of early theories of professional development school potential. In I.N. Guadarrama, J. Ramsey & J.L. Nath (Eds.), *Forging alliances in community and thought. Research in professional development schools* (Vol. I, pp. 3-30). Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Markham, K. M., Mintzes, J. J. & Jones, M. G. (1994). The concept map as a research and evaluation tool: further evidence of validity. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(1), 91-101.
- Marzano, R. J. (1992). *A different kind of classroom: teaching with dimensions of learning*. Alexandria: ASCD.
- Maso, I. & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- McIntyre, D. & Hagger, H. (1992). Professional development through the Oxford internship model. *British Journal of Educational Studies*, 40(3).
- McIntyre, D., Hagger, H. & Wilkin, M. (Eds.). (1993). *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.
- Meerling. (1999). Data-analyse en psychometrie, *Methoden en technieken van psychologisch onderzoek* (Vol. 2). Meppel: Boom.
- Meijer, P. C., Zanting, A. & Verloop, N. (2001). Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. Deel 1: het gebruik van 'concept mapping' in de lerarenopleiding. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22(1), 9-16.
- Miller, L. & O'Shea, C. (1994). *Partnership: getting broader, getting deeper* (NCREST reprint series). New York: NCREST. Teachers College, Columbia University.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen. (2005). *Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleidingen aan zet. Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005 – 2008*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen. (1999). *Maatwerk voor morgen. Het perspectief van een open onderwijsmarkt*. 's-Gravenhage: Sdu Grafisch bedrijf bv.

- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen. (2000a). *Maatwerk 2. Vervolgnota over een open onderwijsmarkt*. 's-Gravenhage: Sdu Grafisch bedrijf bv.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen. (2000b). *Tijdelijke uitvoeringsregeling Interimwet zij-instroom leraren primair onderwijs en voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: Sdu Grafisch bedrijf bv.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen. (2001). *Maatwerk 3. Voortgangsrapportage*. 's-Gravenhage: Sdu Grafisch bedrijf bv.
- Moerkamp, T. (2003). Het einde van de lerarenopleiding? *Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, 62(2), 25-27.
- Morine-Dersheimer, G. (1993). Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 9, 15-26.
- Munnik, C. d. & Vreugdenhil, K. (2001). *Onderwijs ontwerpen. Het didactisch routeboek als werkboek voor de pabo*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.
- Murray, M. & Owen, M. A. (1991). *Beyond the myths and magic of mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2001). *Standards for professional development schools* (report). Washington, DC: NCATE.
- Neufeld, J. A. & McGowan, T. M. (1993). Professional Development Schools: a witness to teacher empowerment. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 249-251.
- Niemi, H. (2002). Active learning. A cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763-780.
- Nijhof, W. J., Nieuwenhuis, A. F. M. & Terwel, J. (2006). Het leerpotentieel van de werkplek. *Pedagogische Studiën*, 83(5), 335-342.
- Norušis, M. J. (1994). *SPSS professional statistics*. Chicago: SPSS Inc.
- Novak, J. D. (1990). Concept maps and vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science*, 19, 29-52.
- Odell, S. J., et al. (2000). Framework for quality mentoring. In S. J. Odell & L. Huling (Eds.), *Quality mentoring for novice teachers* (pp. 15-25). Washington DC: ATE.
- OECD. (2001a). *Educational Policy Analysis 2001*. Paris: OECD.
- OECD. (2001b). *Schooling for Tomorrow. What schools for the future*. Paris: OECD.
- Ofsted. (2003). *An evaluation of the Teaching Schools Programme* (Geraadpleegd via <http://www.ofsted.gov.uk/publications>)
- Oja, S. N. (2001). *Collaborative action research and social role taking*. Paper presented at the Earli conference, University of Fribourg, Switzerland.
- Onderwijsraad. (1998). *Startbekwaamheden leraar primair onderwijs* (Eindrapport). 's-Gravenhage: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2005). *Leraren opleiden in de school* (Advies 20050393/839). Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. H. A. M. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. proefschrift KU Nijmegen, Eburon, Delft.
- Onstenk, J. H. A. M. (2004). De school en de lerende organisatie. *Meso magazine*, 24, 24-26.

- Pellegrino, J. W. (2004). Complex learning environments: connecting learning theory, instructional design and technology. In N.M. Seel & S. Dijkstra (Eds.), *Curriculum, plans and processes in instructional design: international perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Peters, V. (1995). De case-study. In H. Hüttner, Renckstorf, K., Wester, F. Houten (Ed.), *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschap* (pp. 586-607). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Peters, V. (2001). *Rondleiding door Kwalitan 5.0*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, afdeling Methoden.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad and the ugly: the many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Phillips, D. C. (1997). How, why, what, when, and where: perspectives on constructivism in psychology and education. *Issues in Education*, 3(2), 151-194.
- Pieters, J. M. & Jochems, W. M. G. (2003). Onderwijs en onderzoek: and ever the twain shall meet? *Pedagogische Studiën*, 80, 407-413.
- Popeijus, H. E. (2006). *Samen opleiden: samen werken aan leren samenwerken. Een onderzoek naar elementen van (leren) samenwerken en het belang dat basisscholen, aanstaande leraren en hogeschooldocenten hechten aan afspraken daarover voor stage en begeleiding*. Masterthesis, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Popeijus, H. E., Geldens, J. & Popeijus, H. L. (2006). Samen opleiden: een gedeelde verantwoordelijkheid. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 27(3), 13-22.
- Popeijus, H. L., Geldens, J. J. M., Venrooij, W.A.J. v. & Coenders, F. (2007). *Uitgangspunten en kenmerken van leren in leerwerkgemeenschappen*. (Lectoraatsplan). Helmond: Kempellectoraat Hogeschool de Kempel.
- Popping, R. (1983). *Overeenstemmingsmaten voor nominale data*. proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Projectgroep zij-instroom G4 Pabo's. (2001). *Zij-instromers, onze zorg. Rapport over de uitvoering van opleidingstrajecten voor zij-instromers door de G4 PABO's*. Utrecht: LOBO.
- Purdie, N. (2001). Self-regulation of learning in university contexts. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 36(2), 259-270.
- Reiman, A. J. (1999). The evolution of the social roletaking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, (15), 597-612.
- Reis, S. (2005). *Learning to teach reading in english as a foreign language. An interpretive study of student teachers' cognitions and actions*. Proefschrift, Radboud Universiteit, Nijmegen.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J.Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2 ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Richardson, V. (1999). Teacher education and the construction of meaning. In G. A. Griffin (Ed.), *The education of teachers: Ninety-eight yearbook of the National Society for the study of education* (pp. 145-166). Chicago: The University of Chicago Press.
- Ridley, D., Hurwitz, S. & Davis-Hackett, R. (2005). Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation: is PDS-based preparation really better? *Journal of Teacher Education*, 56(1), 46-56.

- Roelofs, E. C. & Visser, J. J. C. M. (2001). Leeromgevingen volgens ouders en leraren: voorkeuren en realisatie. *Pedagogische Studiën*, 78(3), 151-168.
- Roelofs, W. (2003). *Authentiek opleiden in scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC groep.
- Sanden, J. J. M., van der. (2004). *Ergens goed in worden, naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs*. oratie, Fontys Hogescholen, Eindhoven.
- Schepens, A. (2005). *A study of the effect of dual learning routes and partnerships on students' preparation for the teaching profession*. proefschrift, Universiteit Gent, Gent.
- Schwartz, H. (1996). The changing nature of teacher education. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 3-12). New York: MacMillan.
- Scott Ridley, D., Hurwitz, S. & Davis-Hacket, M. R. (2005). Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 46-56.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO). (2005). *Leraren leren. Een discussie over opleiden en professionaliseren van leraren*. Den Haag: SBO.
- Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 726-764).
- Simons, P. R. J. (1999). Krachtige leeromgevingen, *Gids voor onderwijsmanagement* (pp. 1-11). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Simons, R. J. (2006). Hoe je een karikatuur van het nieuwe leren om zeep helpt. *Pedagogische Studiën*, 83, 81-85.
- Sirotnick, K. A. (1991). Making school-university partnerships work (Vol. 2, pp. 19-23): Metropolitan Universities.
- SLO-VSLPC. (1997). *Startbekwaamheden leraar primair onderwijs*. Utrecht: Stichting Leerplanontwikkeling/Vereniging Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra.
- Smaling, A. (1990). Enige aspecten van kwalitatief onderzoek en het klinisch interview. *Tijdschrift voor Nascholing en Onderzoek van het Reken- en wiskundeonderwijs*, 8(3), 4-10.
- Smith, P. J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research*, 73(1), 53-88.
- Stanulis, R. N. (1995). Classroom teachers as mentors: possibilities for participation in a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 331-344.
- Stevens, L. (2006). Niet nieuw of oud, wel anders. *Pedagogische Studiën*, 83, 85-89.
- Stevens, L., Werkhoven, W. v. & Castelijns, J. (2001). *The attunement strategy, reclaiming children's motivation by responsive instruction*. Geneva: International Bureau of Education.
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel. (2004). *Bekwaamheidseisen leraren*. 's-Gravenhage: Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and tactics*. London: Sage.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques*. California: Corwin Press.
- Swanborn, P. G. (1994). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Meppel: Boom.
- Swanborn, P. G. (2000). *Case-study's: wat, wanneer en hoe?*. Amsterdam: Boom.

- Teitel, L. (2001). An assessment framework for professional development schools, going beyond the leap of faith. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 57-69.
- Teurlings, C., Wolput, B. v. & Vermeulen, M. (2006). *Nieuw leren waarderen. Een literatuuronderzoek naar effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Schoolmanagers_VO.
- Tigchelaar, A. (2003). *Op maat, een opleidingstraject voor zij-instromers* (EPS-reeks 18). 's-Gravenhage: Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap, HBO-raad.
- Torraco, R. J. (1999). Integrating learning with working: a reconception of the role of workplace learning. *Human Resource Development Quarterly*, 10, 249-270.
- Trachtman, R. (1996, april). *The NCATE professional development school study*. Paper presented at the American Educational Research Association, New York.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2003). Conceptualizing transfer: from standard notions to developmental perspectives. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary crossing* (pp. 19-38). Amsterdam: Pergamon.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2003). From transfer to boundary crossing between school and work as a tool for developing vocational education: an introduction. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary crossing* (pp. 1-15). Amsterdam: Pergamon.
- Tweede Kamer. (2003). *Een samenhangend opleidingsstelsel voor de onderwijsberoepen* (TK AP/2003/50233a).
- Valli, L., Cooper, D. & Franks, L. (1997). Professional Development Schools and equity: a critical analysis of rhetoric and research. In M. W. Apple (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 22, pp. 251-304). Washington DC: American Educational Research Association.
- Veen, K. v. (2003). *Teachers' emotions in a context of reforms*. proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Veenman, S. (1995). The training of coachings skills: an implementation study. *Educational studies*, 21(3), 415-431.
- Verloop, N., Driel, J. H. v. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge of base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Verloop, N. & Kessels, J. W. M. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, 83(4), 301-321.
- Verloop, N. & Lowyck, J. (2003). *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vermunt, J. (2006). *Docent van deze tijd: leren en laten leren* (oratie). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Verschaffel, L. & De Grote, E. (1998). Actief en constructief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. In J. Vermunt & L. Verschaffel (Eds.), *Onderwijzen van kennis en vaardigheden, Onderwijskundig Lexicon* (Vol. III, pp. 15-45). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Vreugdenhil, K. (2000). *Samen opleiden. Facetten van het Kempelconcept voor opleidingsonderwijs*. Meppel: Giethoorn-Ten Brink.
- Werf, G. v. d. (2006). Oud of nieuw leren? Of liever gewoon leren? *Pedagogische Studiën*, 83, 74-81, 94-99.

- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.
- Wester, F. & Peters, V. (1999). Kwalitatieve analyse van interviews: fasen, stappen en computergebruik in intensief onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 76, 117-131.
- Wester, F. & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse. Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho.
- Whitford, B. L. & Metcalf-Turner, P. (1999). Of promises and unsolved puzzles: reforming teacher education with professional development schools. In G. A. Griffin (Ed.), *The education of teachers (98th yearbook of the national society for the study of education)* (pp. 257-278). Chicago: University of Chicago Press.
- Wideen, M. F., Mayer-Smith, J. A. & Moon, B. J. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 86(2), 130-178.
- William, E. A. & Soares, A. B. (2000). The Role of Higher Education in the Initial Teacher Training of Secondary School Teachers: The View of the Key Participants. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 225-244.
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: current knowledge, gaps and recommendations*. Washington: University of Washington: Centre for Study of Teaching and Policy.
- Wiseman, D. L. & Cooner, D. (1996). Discovering the power of collaboration: the impact of a school-university partnership on teaching. *Teacher Education and Practice*, 12(1), 18-28.
- Wouda, S. & Snoek, M. (2003). *Competentiegericht leren en begeleiden. Competentiegericht bewijzen en beoordelen. Assessment & portfolio in de opleiding*. (EPS-reeks 15). 's-Gravenhage: Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap, HBO-raad.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods* (Second ed. Vol. 5). London: Sage.
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 296-307.
- Zeichner, K. M. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 4-15.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. M. & Miller, M. (1997). Learning to teach in professional developments schools. In M. Levine & R. Trachtman (Eds.), *Building professional development schools: Politics, practice and policy* (pp. 15-32). New York: Teachers College press.

Bijlage A (Contextgegevens case 1 en 2)

De gegevens uit de tabellen van Bijlage A zijn verkregen uit verschillende interne notities van de Hogeschool De Kempel in het bijzonder wat betreft het PDS-traject.

Tabel A.1 *Overzicht condities voor de intake voor bij een leerwerktraject betrokken personen en instellingen, ingedeeld in drie categorieën.*

Categorie	Betrokken personen en instellingen		
	Aanstaande leraar (Asl)	Basisschool (Bas) bestuur, bovenschools management, directie, mentor, team	Hogeschool (Hos) directie, coach, (vak)docenten
motivatie	bereidheid om te leren wil verantwoordelijkheid voor eigen ontwikkeling dragen	bereidheid om te leren Bas wil met Hos verantwoordelijk- heid voor opleiden van Asl dragen bestuur en bovenschools management: er is taak-, functie-, teamgerichte nascholing voor schoolontwikkeling, actieonderzoek en advisering op de werkplek door experts	bereidheid om te leren Hos wil met Bas verantwoordelijk- heid voor opleiden van Asl dragen realiseert (start)bekwaamheden in een betekenisvolle context: werkplekspecifieke opleidings- arrangementen
kennis, vaardig- heden	<u>Toelatingscriteria zij-instromers</u> (zie OER ¹): Start PDS is mogelijk vanaf eerste semester: - in bezit van 1 ^o of 2 ^o graads onderwijsbevoegdheid - of in buitenland behaalde ver- gelijkbare onderwijsbevoegdheid - of ruime opleidingservaring in werksituatie opgedaan	bestuur, bovenschools management heeft competentiegericht integraal personeelsbeleid Bas is 'vernieuwingsgezind' directie bewaakt leerwerkproces mentor werkt ontwikkelingsgericht met Asl: geeft ruimte, daagt uit, stelt vragen, sluit aan bij leerbehoeften en betrokkenheids- fasen ² , is flexibel mentor kan ontwikkeling van Asl volgen, begeleiden, beoordelen	vanuit ontwikkelingsgerichte visie werken waaronder ruimte geven, uitdagen, vragen stellen, communiceren, aansluiten bij leerbehoefte van mentor, aanstaande leraar, flexibel zijn, rekening houden met verschillende betrokkenheids- fasen ² van mentor en Asl flexibel curriculum, (toets)coach kan ontwikkeling van Asl volgen, begeleiden, beoordelen coach kan duidelijkheid en structuur bieden in het begeleidingsproces
	geeft zelf richting aan eigen professionalisering (zelfsturing)	mentor kan duidelijkheid en structuur bieden in het begeleidingsproces	coach kan constructieve fricties maken ('dwingt' gaandeweg de Asl tot zelfsturing).
	kan flexibel zijn	Bas biedt mogelijkheden voor werkplekoefening, -instructie en -studie, mentor heeft onderwijsvisie	coach kan reflecteren
	kan al 'enigszins' reflecteren	mentor kan reflecteren Bas biedt modelfunctie t.a.v. startbekwaamheden mentor biedt rolmodel als leraar mentor kan Asl begeleiden, kan gespreksvaardigheden hanteren	coach biedt rolmodel coach kan mentor en Asl coachen, kan gespreksvaardigheden hanteren coach heeft overzicht op curriculum Hos biedt tijd voor coach en (vak)docenten
faciliteiten	tijd: minimaal 4 werkdagen per week	Bas en mentor heeft tijd voor gesprekken, onderling en met Asl	coach heeft 160 uur op jaarbasis financiën: geeft per Asl per jaar een bedrag aan Bas werkruimtes: ICT, onderwijswerkplaats
	financiën: collegegeld, literatuurkosten	financiën: ontvangt per aanstaande leraar per jaar bedrag van Hos werkruimte	

¹ OER = Onderwijs Examen Reglement

² Betrokkenheidsfasen CBAM (Concerns Based Adoption Model): ik-, taak-, ander-, organisatiebetrokken (Fuller, 1970).

Tabel A.2 *Toelichting op de werkwijze bij de stappen die worden doorlopen bij het maken van een POP.*

Stappen POP	Toelichting werkwijze stappen persoonlijk ontwikkelingsplan (POP)
Stap 1: Oriëntatie op selfassessment	In het selfassessment heeft de aanstaande leraar aangegeven op welke leerlijnen en voor welke fasedoelen nog ontwikkelingsmogelijkheden zijn. Deze vormen de basis voor het POP.
Stap 2: Selectie ontwikkelingslijnen	Uit het aanbod van ontwikkelingslijnen selecteert de aanstaande leraar enkele ontwikkelingslijnen. Meestal betreft het een combinatie van vakgerichte en onderwijskundig gerichte ontwikkelingslijnen.
Stap 3: Leerdoelen formuleren	Op basis van de beschrijving in het document 'Kwaliteitskader deel II' (Denters et al., 2001) en de beschrijving van de eigen beheersing van de ontwikkelingslijn, formuleert de aanstaande leraar specifieke en concrete leerdoelen. Deze leerdoelen moeten voldoen aan de zogenaamde SMART-criteria (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdsgebonden). De aanstaande leraar maakt bij de beschrijving van het na te streven leerdoel een onderscheid naar kennis, vaardigheden en houding.
Stap 4: Toetsingsvorm kiezen	De aanstaande leraar geeft aan op welke wijze de door hem gekozen leerdoelen getoetst kunnen worden.
Stap 5: Leeractiviteiten kiezen	Nadat de leerdoelen zijn geformuleerd, maakt de aanstaande leraar een overzicht van de concrete activiteiten die hij wil ondernemen om deze doelen te verwezenlijken.
Stap 6: Tussentijdse meetpunten bepalen	Om het eigen leerproces te bewaken, bepaalt de aanstaande leraar vooraf enkele tussentijdse meetpunten zodat hijzelf kan inschatten of de geselecteerde leeractiviteiten daadwerkelijk gaan leiden tot het gewenste resultaat. Deze meetpunten formuleert de aanstaande leraar in tussentijdse producten
Stap 7: Tijdpad plannen	Zowel de leeractiviteiten als de tussentijdse producten worden in een tijdpad neergezet. Dit tijdpad fungeert voor de aanstaande leraar als de periodeplanning.
Stap 8: Begeleidingsbehoefte formuleren	Als laatste onderdeel van het POP maakt de aanstaande leraar vooraf een zo concreet mogelijke inschatting van de begeleiding die hij nodig heeft van de mentor en de coach. De inschatting betreft de hoeveelheid tijd en de aard van de begeleiding.
Stap 9: Definitief voorstel indienen	De beschrijving van de bovenstaande zes stappen vormt het definitieve POP. Dit wordt ingediend in de eerste week van de periode bij zowel de mentor als de coach.
Stap 10: Overleg coach-mentor	Over de definitieve versie van het POP vindt een gesprek plaats in de eerste week van de periode. Centraal tijdens dit gesprek staan de SMART-criteria.
Stap 11: Toetsingswijze bepalen	Na het gesprek maakt de aanstaande leraar een definitieve keuze voor de wijze van toetsing.

Tabel A.3 *Ontwikkeling van vijf aspecten in vijf niveaus van de aanstaande leraar in het werken met POP's.*

Aspecten	Niveaus in het werken met persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP's)				
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Concern	ik	ik-taak	taak	ander	organisatie
Complexiteit van taken	weinig complex		meer complex		complex
Reflectie	extern gericht				gericht op eigen handelen
	buiten zichzelf				
	taakgericht		contextgericht		ideeëngericht
	incidenteel		systematisch vak- of taakgebonden		metareflectie
Visie	m.b.v coachen worden		alle vormen van functioneren worden als		integratie van doen, denken, vinden en willen
	doen, denken, vinden en willen ingezet		vanzelf ingezet		
	kennismaken van visie en concepten		hanteren van concepten en visie		eigen visie als leidraad hanteren
Ondersteuning	samen met de mentor	onder supervisie van de mentor	zelfstandig met hulp van de mentor	alleen nog ondersteuning in de zone van naaste ontwikkeling	volledig zelfstandig

Bijlage B (Interviewguide)

Tabel B.1 Interviewguide en topics van eerste en tweede¹ interview.

Nr. Interviewvraag (F) = Feitelijke inrichting ¹	Topic
1. Wat is een krachtige wplo ² voor het leren onderwijzen van een aanstaande leraar?	definiëring krachtige wplo ²
Wat zijn de kenmerken van een krachtige wplo voor het leren onderwijzen van een aanstaande leraar?	
2. Aan welke voorwaarden moet een partnerschool/hogeschool voldoen, wil het een krachtige wplo bieden voor aanstaande leraren? (F) Aan welke voorwaarden heeft de partnerschool/hogeschool voldaan?	eigenschappen voor een krachtige wplo
3. <i>Vragen alleen bestemd voor directeur hogeschool en bovenschools manager.</i> (F) Welke argumenten (criteria, kenmerken, condities) speelden een rol bij de keuze van de partnerschool? (F) Welke argumenten (criteria, kenmerken, condities) gaven de doorslag? (F) In hoeverre voldoet de gekozen partnerschool aan deze kenmerken van de krachtige wplo?	keuze partner- school
Gelden voor de keuze van de nieuwe partnerschool nog dezelfde eerstgenoemde argumenten? Ja/nee: kun je dit toelichten? Welke argumenten zullen nu de doorslag geven bij de keuze van de nieuwe partnerschool?	
4. Welke kennis, houding en vaardigheden heeft een coach/mentor nodig om (mentoren en) aanstaande leraren te begeleiden?	benodigde kennis, vaardigheden en houding
5. (F) Welke kennis, houding en vaardigheden bezit jij reeds als coach/mentor om (mentoren en) aanstaande leraren te begeleiden? (F) Welke kennis, houding en vaardigheden bezit jij reeds als aanstaande leraar om leerlingen te begeleiden?	
6. Waaraan moeten aanstaande leraren aan het eind van het leerwerktraject voldoen?	
7. Over welke kennis, houding en vaardigheden moeten aanstaande leraren (zij-instromers en doorstromers) reeds beschikken om binnen de daarvoor beschikbare tijd (twee resp. anderhalf jaar) aan de eisen voor een startbekwaam leraar te voldoen?	
8. Welke rol en taken heeft de hogeschool/partnerschool (directie, teamleden)/het schoolbestuur/de bovenschools manager/coach/ mentor/aanstaande leraar? (F) Aan welke rol en taken heeft de hogeschool/partnerschool (directie, teamleden)/het schoolbestuur/de bovenschools manager/coach/ mentor/aanstaande leraar voldaan?	rollen en taken
9. Welke faciliteiten (zoals tijd, financiën) zijn nodig voor de coach/mentor/aanstaande leraar? (F) Aan welke faciliteiten (tijd en financiën) heeft de coach/mentor/aanstaande leraar voldaan?	faciliteiten
9. Wat is je visie op het leren van (aanstaande) leraren? (verhouding theorie - praktijk)	visie
10. Wat is je visie op het leren onderwijzen van (aanstaande) leraren?	

¹ In het tweede interview is bij elke vraag de aanvullende vraag gesteld: "Is je mening van toen, nu nog hetzelfde? Ja/nee: kun je dit toelichten?"

² wplo = werkplekleeromgeving: een door basisschool en hogeschool ingerichte leer- en werkomgeving waarbinnen aanstaande leraren de bekwaamheden vereist vanuit de startbekwaamheidseisen kunnen verwerven in een wisselwerking tussen leren en werken

Bijlage C (Frequentieoverzicht case 1)

Tabel C.1 Overzicht, in componentvolgorde, per kenmerk en element van het aantal per actorgroep aangetroffen uitspraken uit het eerste en tweede interview.

Component	Actorgroep						Totaal
	Basisschool(n=8)		Aanstaande leraren(n=2)		Hogeschool(n=2)		
	Kenmerk						
Element	I1	I2	I1	I2	I1	I2	
Onderwijsaanbod							
Balans theorie en praktijk	9	9	3	2	4	4	31
balans praktijk theorie	9	9	3	2	2	2	27
competenties	0	0	0	0	1	1	2
constructivisme	0	0	0	0	1	1	2
Doorgaande lijn	44	54	11	15	9	13	146
aanbod van houdingen	1	2	0	0	1	2	6
aanbod van kennis	24	29	5	6	3	4	71
aanbod van vaardigheden	7	6	1	1	0	1	16
continuïteit	0	0	2	4	0	0	6
flexibel curriculum	0	0	0	0	1	2	3
overzicht curriculum	8	11	3	4	2	2	30
overzicht ontwikkeling	4	6	0	0	2	2	14
Leerklimaat							
Uitdaging en stimulering	62	82	20	27	40	50	281
betrokkenheid	11	14	6	6	4	3	44
fouten mogen	4	5	0	0	5	7	21
hulp van coach	2	3	0	0	1	2	8
hulp van hogeschoolteam	3	5	0	2	2	3	15
hulp van directie	4	5	2	2	0	0	13
hulp van mentor	4	4	1	2	2	2	15
hulp van team	10	13	2	3	5	6	39
rolmodel	9	11	0	1	5	7	33
ruimte om te leren	10	15	4	5	8	11	53
uitnodigend	5	7	5	6	8	9	40
Emotioneel veilig	42	58	9	14	4	9	136
acceptatie team	11	13	1	2	2	3	32
competentiegevoel	5	7	0	0	2	6	20
relatie	13	21	6	8	0	0	48
relatie directie	1	1	1	3	0	0	6
sfeer	12	16	1	1	0	0	30
Professionaliteit							
Professionalisering	37	54	17	27	17	24	176
coaching mentor door coach	15	20	1	1	5	5	47
coaching mentor door directie	4	5	0	0	1	1	11
collegiale coaching	3	4	0	0	0	0	7
competentiegericht IPB ¹	2	2	0	2	4	4	14
interactie collega's	3	7	4	5	0	0	19
interactie externen	0	0	3	4	1	2	10
interactie met directie	0	0	3	4	0	0	7
onderl. ondersteuning	4	7	0	0	1	2	14
scholing mentor	2	3	3	4	3	8	23
scholing team	0	0	3	4	0	0	7
willen leren mentor	4	6	0	3	2	2	17

Component	Actorgroep						Totaal
	Basisschool(n=8)		Aanstaande leraren(n=2)		Hogeschool(n=2)		
	I1	I2	I1	I2	I1	I2	
Kenmerk							
Element							
Zelfsturing	8	10	0	1	8	9	36
overgang naar zelfsturend	8	10	0	1	8	9	36
Lerende organisatie	8	12	3	3	0	1	27
iedereen leert	6	8	0	0	0	1	15
vernieuwing	2	4	3	3	0	0	12
Condities							
Facilitering	22	24	6	4	11	15	82
financiering door directie	0	0	0	0	2	4	6
financiering door hogeschool	1	1	0	0	0	0	2
financiering door overheid	0	0	0	0	1	1	2
financiering door bestuur	2	4	0	0	2	2	10
financiering door manager	0	1	0	0	0	0	1
geen taken bestuur	3	1	1	0	0	0	5
geen taken manager	2	1	1	0	0	0	4
houding bestuur	3	3	1	1	1	1	10
houding manager	2	2	0	0	1	1	6
prioritering leren door directie	0	2	1	1	0	2	6
selecteren van basisschool	1	1	0	0	2	2	6
zicht houden bestuur	3	3	1	1	1	1	10
zicht houden manager	5	5	1	1	1	1	14
Gebruik van ICT	2	3	0	0	3	6	14
ICT communicatie	0	0	0	0	1	2	3
ICT internet	2	3	0	0	1	2	8
ICT simulatie	0	0	0	0	1	2	3
Up-to-date middelen	7	25	0	0	6	11	49
Middelen	4	7	0	0	1	2	14
onderwijswerkplaats	1	5	0	0	3	5	14
studieruimte	2	13	0	0	2	4	21
Samenwerkingsafspraken	19	25	2	7	5	6	64
afspraken asl-hos ³	1	1	0	0	0	0	2
afspraken asl-bas ³	2	2	0	0	1	1	6
afspraken bas-hos	3	5	0	0	0	0	8
communicatie asl-hos	0	0	0	2	0	0	2
communicatie asl-bas	0	0	0	0	1	1	2
communicatie asl-bas-hos	9	11	2	4	2	3	31
communicatie hos	1	3	0	0	1	1	6
communicatie bas-hos	3	3	0	1	0	0	7
Personele middelen	36	64	4	8	11	22	145
beschikbare tijd coach	10	28	2	4	3	5	52
beschikbare tijd mentor	26	36	2	4	4	13	85
inzet personeel	0	0	0	0	4	4	8
Begeleiding							
Mentoring en coaching	129	169	35	63	41	58	495
aanvoelen	11	12	3	4	2	2	34
adviseren	6	6	0	1	3	2	18
begeleiden van POP's ⁴	0	2	0	4	1	4	11
bewaken proces	8	10	3	4	3	3	31
coaching door coach	10	15	4	5	2	2	38
coaching door directie	2	3	1	1	0	0	7
corrigeren	0	0	1	2	3	4	10
gesprek	14	19	2	2	6	9	52

Component	Actorgroep						Totaal
	Basisschool(n=8)		Aanstaande leraren(n=2)		Hogeschool(n=2)		
	I1	I2	I1	I2	I1	I2	
Kenmerk							
Element							
klassenmanagement	4	4	0	1	0	0	9
luisteren	4	4	0	0	0	0	8
mentoring	25	28	9	14	4	7	87
omgang met leerling(en)	9	11	1	2	1	1	25
onderwijsleerproces	7	7	1	2	1	1	19
samenvatten	1	1	0	1	0	0	3
structureren	3	8	2	5	3	4	25
sturen	6	10	5	10	5	5	41
terugkoppelen	17	23	3	5	0	3	51
vragen stellen	2	6	0	0	7	11	26
Afstemming op behoeften	34	36	9	11	4	4	98
afstemming op betrokkenheid	9	11	1	1	3	3	28
afstemming op ervaring	9	9	4	5	0	0	27
afstemming op kennis	10	10	4	5	0	0	29
afstemming op leerstijl	6	6	0	0	1	1	14
Kenmerkende situaties	14	20	2	2	0	1	39
ingebod in context bas	9	12	1	1	0	0	23
niet-lesgebonden taken	5	8	1	1	0	1	16
Zorgen voor ownership	1	1	0	0	0	0	2
zorgen voor ownership	1	1	0	0	0	0	2
Kwaliteitszorg							
Zelfevaluatie	7	9	1	1	6	8	32
reflectie op ervaringen	7	9	1	1	6	8	32
Procesmanagement	4	5	7	10	2	2	30
intake-assessment	1	1	2	4	0	0	8
systematisch volgen ontwikkeling	1	1	2	3	2	2	11
voortgangsassessments	2	3	3	3	0	0	11
Startbekwaamheidseisen							
Bekwaamheidseisen	15	17	5	5	5	5	52
doorgroeicompententie	3	3	0	0	1	1	8
functioneren in klas	7	8	2	2	1	1	21
functioneren in school	4	4	2	2	1	1	14
doelgerichtheid	1	1	0	0	2	2	6
visieontwikkeling	0	1	1	1	0	0	3
Totaal generaal	500	677	134	200	176	248	1935

Bijlage D (Woordtabellen case 2)

Tabel D.1 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de drie elementen van het kenmerk 'balans theorie en praktijk'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
balans						
praktijk	er moet balans zijn (f?)	idem (f? f+)	idem	idem (f+)	theorie en praktijk aan elkaar kunnen koppelen	idem (f+)
theorie						
competenties	asl doet ervaringen op	idem				
constructivisme					ook als Hos een PDS-visie opbouwen, keuze voor PDS kunnen motiveren en verantwoorden	idem (f-)

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaande leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

Tabel D.2 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de zeven elementen van het kenmerk 'doorgaande lijn'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
aanbod van kennis	Hos zorgt voor theoretische achtergrond, coach heeft voor Asl een verwijsfunctie	idem, (f+) Asl kan veel verschillende situaties ervaren om zo een eigen onderwijsvisie te ontwikkelen; toepassen van kennis in meerdere contexten			coach draagt ook theorieën aan	idem, coach leert Asl om systematisch onderzoek op te zetten, uit te voeren en te verantwoorden
	mentor heeft vakkennis(f+)	idem (f+) mentor bezit theoretische kennis om Asl goed bij POP's te begeleiden(f-, f?)	mentor heeft kennis van onderwijs en verschillende vakgebieden	idem (f+)	mentor kent 'basis'methodiek, -theorie	idem (f+)
aanbod van vaardigheden	Asl doet veel praktijkvaardigheden op (f+)	idem, (f+) Asl doet op meerdere scholen vaardigheden op	Asl leert allerlei vaardigheden	idem (f+)	Asl leert in de praktijk veel vaardigheden	idem (f+)
aanbod van houdingen	team ⁴ laat houding in onderwijs vanuit Daltonvisie zien (f+) mentor is gesprekspartner bij visieontwikkeling van Asl	idem (f+)				
continuïteit						
flexibel curriculum					Hos heeft flexibele leerroute voor Asl: is loslaten van modulejaarstofindeling	idem (f+)

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
overzicht curriculum	coach heeft zicht op (inhoud van) opleiding	idem (f+, f?)	coach heeft zicht op leerwerk-traject	idem (f+)	coach heeft totaal opleidingsoverzicht coach kent alle competenties (f-, f+) coach kent hogeschool-concept en werkt ermee mentor heeft totaal opleidingsoverzicht	idem (f?, f-) idem (f+) idem (f+)
overzicht ontwikkeling	coach heeft zicht op ontwikkeling van Asl	idem (f?)	coach heeft inzicht in ontwikkeling en leerproces van Asl	idem (f+)		

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaaende leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

⁴ team = team van de basisschool inclusief mentoren

Tabel D.3 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de vijf elementen van het kenmerk 'emotioneel veilig'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
acceptatie team ⁴ Bas	team staat volledig achter het PDS-project, de Asl is welkom, wordt opgenomen als teamlid	idem (f+)	Asl wordt beschouwd als collega, wordt geaccepteerd	idem (f+)	team ziet Asl als teamlid, heeft een postbakje, staat ook in de schoolkrant (f+)	idem (f+)
competentie-gevoel	mentor kan aanstaande leraar zelfvertrouwen geven	idem (f+)		mentor straalt vertrouwen uit (f+)		
relatie directie						
relatie	mentor en Asl spreken elkaar aan op professionaliteit maar ook op meeleven, op meegevoel, er is een goed contact, ieder heeft over en weer vertrouwen in elkaar (f+)	idem (f+) idem (f+, f-)	mentor weet hoe Asl in elkaar zit	idem (f+)		
sfeer	Asl durft feedback aan Bas en Hos te geven, er is openheid naar elkaar toe, samen kunnen lachen (humor), ontspannen sfeer, mentor brengt plezier in het vak over (f+)	idem (f+)	een ontspannen sfeer binnen de klas, gezelligheid, Asl gaat met plezier naar Bas (f+)	idem (f+)		

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaaende leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

⁴ team = team van de basisschool inclusief mentoren

Tabel D.4 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de 10 elementen van het kenmerk 'uitdaging en stimulering'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)	Asl (n=2)		Hos (n=2)		
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
betrokkenheid	hele team staat achter PDS, staat er open voor, is enthousiast en gemotiveerd voor PDS, werkpleklers is op een school en niet op of in één klas	idem (f+)	team staat open voor PDS	idem (f+)	team ziet Asl als teamlid, Asl kan door school 'shoppen', 80% team is actief betrokken bij Asl, ook hogeschoolteam is op de hoogte van PDS	idem (f+)
fouten mogen	Asl mag gerust een keer falen, liever fouten maken dan niet proberen, mentor stelt zichzelf ook kwetsbaar op (f+)	idem (f+)			fouten maken mag: daar leert Asl ook veel van	idem (f+)
stimulering door coach	stimuleert en motiveert Asl om inhouden van (vak)concept uit te proberen	idem (f+)		stimuleert Asl door voorbeeld-POP (f+)		
stimulering door team Hos	(vak)docenten stimuleren en motiveren Asl om inhouden van (vak)concept uit te proberen	idem (f+)	(vak)docenten benaderen Asl positief	idem (f-)	vakdocenten stimuleren vakconcept door expertise beschikbaar te stellen: bij start POP en vraaggericht	idem (f+)
stimulering door directeur	stimuleert Asl door deze te ondersteunen	idem (f+)	stimuleert Asl om activiteiten te ondernemen	idem (f+)	directie heeft stimulerende functie	idem (f+)
stimulering door mentor	mentor kan enthousiasmeren Asl kan 'aankloppen' met zijn problemen	idem (f+)	Asl kan makkelijk de mentor bevragen, één mentor stimuleert in mindere mate	idem (f+, f-)	mentor stimuleert Asl om op onderzoek uit te gaan	idem (f+)
stimulering door team van Bas	deuren staan letterlijk en figuurlijk open in Bas	idem (f+)	Asl kan makkelijk anderen bevragen, elkaars klassen worden bezocht	idem (f+)	team stimuleert Asl om op onderzoek uit te gaan	idem (f+)
rolmodel	mentor en team hebben modelfunctie zoals zelfvertrouwen, onderwijsvisie hebben, klas kunnen managen	idem (f+)			teamleden en mentor zijn model van samen meer leraar worden	idem (f+)
ruimte om te leren	er is veel gelegenheid voor de Asl om te leren mentor durft de Asl ruimte te geven in zijn klas om te leren Asl heeft kans in meer groepen te leren onderwijzen	idem (f+)	team geeft de Asl de vrijheid om zich te kunnen ontwikkelen team geeft Asl de ruimte om te handelen	idem (f+)	Asl kan eigen opdrachten formuleren, experimenteren Asl krijgt kansen geboden om te leren	idem (f+)
uitnodigend	een omgeving waar Asl wordt uitgedaagd te leren (f+) hele team moet een uitdagende leeromgeving bieden coach daagt Asl en mentoren uit te reflecteren	idem (f+)		idem (f+)	een werkplek waar Asl uitgedaagd wordt om goed om zich heen te kijken en om dingen op te pakken (f+)	idem (f+)

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaaende leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

Tabel D.5 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de twee elementen van het kenmerk 'lerende organisatie'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
iedereen leert geen 'eilandjesgebeuren' in de school, er is sprake van leren van elkaar, gezamenlijk leren, team- en persoonlijke ontwikkeling, ideeën van Asl worden uitgeprobeerd		idem (f+)			activiteiten van elkaar bekijken en hierop reflecteren, er moet een match zijn tussen de persoonlijke doelen van de Asl de doelen van de coach en de doelen van de Bas	idem (f+)
vernieuwing	Bas heeft schoolconcept van 21 ^e eeuw, adaptief onderwijs vindt plaats (f+) coach is op de hoogte van recente ontwikkelingen in het onderwijs	idem (f+) idem (f+) mentor enthousiasmeert PDS in en buiten de school			Hos ondersteunt Bas in schoolontwikkeling team is op zoek naar schoolvernieuwing en werkt aan eigen schoolontwikkeling (f+)	idem (f+) idem (f+)

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaaende leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

Tabel D.6 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de 11 elementen van het kenmerk 'professionalisering'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
coaching mentor door directie	sluit vragen van mentoren kort met coach, directie of 'ervaren mentor' coördineert PDS-traject op Bas, is vraagbaak voor Asl en mentoren	idem (f+)			'ervaren mentor' begeleidt mede de Asl bij de opzet van de POP's en de toetsvoorbereiding	idem (f+)
coaching mentor door coach	ondersteuning en begeleiding op aanvraag, geeft aan wat van mentoren wordt verwacht	idem (f+)	begeleiding van mentor m.n. hoe deze de Asl moet begeleiden	idem (f+)	coach is 'coachings-intelligent': hanteert op juiste moment de juiste aanpak, zet zich op flexibele wijze in	idem (f+)
collegiale coaching	maatjeswerk en reflecteren in een intervisiegroep (f+)	idem (f+)				
competentie-gericht IPB	directie heeft weet van IPB, er is een stevig onderbouwd personeelsbeleid kweekvijver: afgestudeerden binnen bestuur houden	idem (f+, f-) functiedifferentiatie toepassen, match van organisatie- én persoonlijke belangen idem (f-)	Asl wordt getipt op vacatures binnen het bestuur te reageren	idem (f-)	directie houdt functioneringsgesprekken met Asl bestuur ziet belang van PDS-project binnen de stichting of school in het kader van IPB en kwaliteit van het onderwijs toekomstige leraren aan hen binden door een baangarantie	idem (f+) idem (f+)
interactie collega's	Asl communiceert	idem (f+, f?)			twee aanstaande leraren op één basisschool stimuleert onderlinge interactie	idem (f+)
interactie externen	Asl communiceert ook met ouders	idem (f+)				

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
interactie directie	directie heeft over PDS-traject een idem (f+) informerende rol naar team en bestuur toe					
onderlinge ondersteuning						
scholing mentor	Hos is in staat mentoren te scholen idem (f+) alle mentoren krijgen gespreks-training en intervisie idem (f-)					
scholing team ⁵	scholing van alle teamleden is wenselijk (f-)					
willen leren mentor	staat open voor hetgeen Asl binnen idem (f+, f?) brengt, toont bereidheid om te leren, kan ook feedback ontvangen				staat open voor dingen te leren van de ander idem (f+)	

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaande leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

Tabel D.7 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over het element 'overgang naar zelfsturend leren' van het kenmerk 'zelfsturing'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
overgang naar zelfsturend leren	mentor laat groep op een gegeven moment over aan Asl idem (f+) mentor en coach geven Asl eigen verantwoordelijkheid idem (f+) mentor ondersteunt de geleidelijke zelfsturing van Asl idem (f+) Asl stuurt eigen leerproces, rekening houdend met wat de organisatie van hem vraagt (f-)					
					Asl kan geleidelijk aan steeds betere leervragen stellen en de aanpak hiervan bepalen idem Asl leert eigen leren te sturen	

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaande leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

⁴ wplo = werkplekleeromgeving

⁵ team = team van de basisschool inclusief mentoren

Tabel D.8 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de 13 elementen van het kenmerk 'facilitering'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
facilitering door directie	Asl kan vergoeding krijgen van Bas	idem (f+)			mentoren tijd geven om taken uit te voeren	idem (f+)
facilitering door Hos	voor de coach wordt tijd vrijgemaakt, Hos bekijkt wat te doen om Bas goed toe te rusten	idem				Bas met gesloten beurs faciliteren , professionaliseren van mentoren (f-)
	Hos geeft financiële bijdrage aan Hos voor mede opleiden van Asl	idem (f-)				
financiering door overheid						

Bijlagen

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
facilitering door bestuur	bestuur stippelt beleid uit en ondersteunen dat ook financieel	idem (f-)				in kader van IPB mentoren ook willen faciliteren (f-)
		idem (f-)				
	zorgt dat PDS-geld op de betreffende school komt	idem (f-)				
	coach zou in dienst van bestuur kunnen werken					
facilitering door manager	manager stippelt beleid uit en ondersteunen dat ook financieel	idem (f-)				in kader van IPB mentoren ook willen faciliteren (f-)
	zorgt dat PDS-geld op de betreffende school komt					
		idem (f-)				
taken bestuur	er zijn geen taken nodig	idem	geen taken	idem		
taken manager	er zijn geen taken nodig	idem	geen taken	idem		
houding bestuur	toont interesse in PDS-traject, voert aantrekkelijk PDS-beleid om Asl in Bas op te nemen	idem (f+)			ziet belang van PDS in en onderschrijft het, moet enthousiast zijn, voelt zich medeverantwoordelijk voor opleiden	idem (f+)
	Bas aanmoedigen zich te profileren tot partnerschool	meedenken hoe Bas het best kan functioneren (f+, f-)				idem (f+)
		idem (f+)				
houding manager	toont interesse in PDS-traject, voert aantrekkelijk PDS-beleid om Asl in Bas op te nemen	idem (f+)			ziet belang van PDS in en onderschrijft het, moet enthousiast zijn	idem (f+)
	Bas aanmoedigen zich te profileren tot partnerschool	meedenken hoe Bas het best kan functioneren (f+, f-)				idem (f+)
		idem (f+)				
prioritering leren door directie	Asl kan drie dagen werken aan POP's	idem (f+)	prioriteert werken aan POP i.p.v. invallen	idem (f+)		
selecteren van Bas	Hos heeft weet van de kwaliteiten van Bas in de regio, kijkt kritisch welke Bas geschikt is als partnerschool	idem (f+)	Hos selecteert een Bas voor Asl	idem (f+)	Hos heeft criteria voor selecteren van partnerscholen	idem (f+)
zicht houden bestuur	op PDS zicht houden als mogelijkheid voor goed gekwalificeerd personeel PDS-traject volgen	idem (f+)	zicht houden op idem functioneren van Asl voor mogelijke baan	idem (f+)	bestuur heeft zicht op het functioneren van Asl op Bas	idem (f+)
zicht houden manager	op PDS zicht houden als mogelijkheid voor goed gekwalificeerd personeel PDS-traject volgen	idem (f+)	zicht houden op idem functioneren van Asl voor mogelijke baan			
		idem (f+, f-)				

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaaende leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

Tabel D.9 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de drie elementen van het kenmerk 'gebruik van ICT'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
ICT communicatie	e-mailcontact Asl, mentor en coach	idem (f+)			coach beschikt over laptop, idem werkt met digitaal portfolio	
ICT internet						
ICT simulatie						

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaande leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

Tabel D.10 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de drie elementen van het kenmerk 'personele middelen'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
beschikbare tijd coach	bereid om er energie en tijd in te stoppen (f+) te allen tijde is service op te vragen door Asl en Bas 1 uur p/w 2 uur p/w 3 uur p/w 4 uur p/w	idem (f+) idem (f+, f-) idem (f+, f-, f?) idem (f+, f-, f?) idem (f+, f-, f?) idem (f+, f-)	neemt tijd voor Asl 1 x per mnd contact met Asl 1 uur p/w 3 uur p/w	idem (f+) idem (f-) (f-)30min.p/w idem (f+,f-)	40 min. p/w 1 uur 15 min. p/w 1 uur 15 min. p/w	1 uur 15 min. p/w (f+) idem (f+, f?) idem (f+, f?)
beschikbare tijd mentor	bereid (incl. team) om er energie en tijd in te stoppen (f+) 1½ uur p/w 2 uur p/w 3 uur p/w 4 uur p/w 5 uur p/w	idem (f+) tijd tekort (f-) idem (f+) idem (f+) 4 uur p/w (f+) idem (f+) idem (f?) 4 uur p/w (f?)	maakt tijd vrij voor Asl 5 uur p/w	idem (f+) idem (f+) idem (f+) 2 uur p/w (f+)	neemt de tijd voor Asl nulurenoptie stelt tijd beschikbaar (f+)	idem (f+, f?) idem (f+) team is gewend regelmatig de tijd te nemen om terug te kijken op eigen leerproces
inzet personeel	niet elke coach kan worden ingezet voor PDS-traject, niet elke docent is geschikt voor de functie van coach (f?) niet elke leraar is geschikt voor de functie van mentor	idem (f+, f?) mentor moet zichzelf ontwikkelen hebben (f-) idem (f+) Hos heeft deskundige coaches (f+)				

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaande leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

Tabel D.11 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de negen elementen van het kenmerk 'samenwerkingsafspraken'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
afspraken Asl-Bas	afspraken maken om duidelijkheid te verschaffen over het leerwerktraject	idem (f+)				
afspraken Asl-Hos						
afspraken Bas-Asl-Hos	afspraken maken om duidelijkheid te verschaffen over het leerwerktraject	idem (f+)				
afspraken Bas-Hos						afpraak rol-/taak-verdeling Bas-Hos
communicatie Asl-Hos	verwachtingen uitspreken naar elkaar toe: coach, mentor en Asl	idem (f+, f-)				
	coach bespreekt met Asl waar en hoe hij op Hos kennis kan vergaren	idem (f+)				
communicatie Asl-Bas	verwachtingen uitspreken naar elkaar toe : coach, mentor en Asl (f+)	idem (f+)	mentor en Asl bespreken het leren onderwijzen (f+)	idem (f+)		
communicatie Bas-Asl-Hos	verwachtingen uitspreken naar elkaar toe: coach, mentor en Asl (f+)	idem (f+, f?)	mentor, coach en Asl bespreken het functioneren van Asl in het leerwerktraject	idem (f+)	mentor bespreekt visie op het leren en begeleiden met Asl en coach coach medieert tussen startbekwaamheidseisen, wat Bas en wat Asl vraagt (f+)	idem (f+,f-) idem (f+)
communicatie coach	coach organiseert PDS-bijeenkomsten voor mentoren en Asl	idem (f+) coach geeft duidelijke info aan mentoren over leerwerktraject (f-)	coach geeft duidelijke info aan Asl over leerwerktraject	idem (f+,f-)		goede communicatiestructuur (f+,f-) nieuwe coaches inwerken (f-)
communicatie Bas-Hos	wederzijdse beïnvloeding Bas-Hos	idem (f+)	Bas en Hos informeren elkaar (f+)	idem (f+)		

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaaende leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

Tabel D.12 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de drie elementen van het kenmerk 'up-to-date middelen'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
middelen	er zijn methoden en werkwijzen van de 21 ^e eeuw	idem (f+)	werkmaterialen (computers, boeken, readers van hos) bij de hand voor Asl (f+)	idem (f+)	middelen, instrumenten, computers voor Asl om adaptief te onderwijzen (f+)	idem (f+)
onderwijs- werkplaats Hos	op onderwijswerk- plaats op Hos is breder scala aan methodes dan op Bas	idem (f+)			Asl maakt ook gebruik van onderwijswerkplaats	idem (f+)
studieruimte	Asl heeft eigen plek om te werken	een eigen leerplek in, maar ook buiten de klas (f+)	eigen plek voor Asl buiten de klas (f+)	eigen plek voor Asl in de klas (f+)	eigen plek voor Asl om te werken, liefst buiten de klas (f+,f-)	eigen plek ook in de klas (f+,f-)

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaaende leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

Tabel D.13 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de vier elementen van het kenmerk 'afstemming op behoeften'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
afstemming op betrokkenheid			vanuit de gegeven doelen krijgt asl de vrijheid van hos om POP's vorm te geven	idem (f+)	Hos speelt op vragen van Asl adequaat in, houdt rekening met wat Asl echt belangrijk vindt	idem (f+)
afstemming op ervaring	Hos differentieert op grond van ervaring van Asl, coach+mentor kunnen afstemmen op vaardigheden van Asl (en mentor)	idem (f+)	mentor weet wat Asl al kan, en wat hij nog moeilijk vindt	idem (f+)	coach heeft inzicht in wat Asl kan en niet kan	idem (f+)
afstemming op kennis	coach kan afstemmen op kennis van Asl en mentor	idem (f+, f?)	Hos+Bas stemmen af op niveau van Asl en gaan in zone van naaste ontwikkeling zitten	idem (f+)	Hos laat leerstof- jaarklassensysteem los, coach kan zijn niveau bepalen, kan behoefte van Asl aan instructie of theorie inschatten en op tijd en op maat aanbieden	idem (f+)
afstemming op leerstijl	coach kan inschatten hoe Asl leert en hier op afstemmen ieder heeft een eigen leerstijl	idem (f+,f?)				

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaaende leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

Tabel D.14 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de twee elementen van het kenmerk 'kenmerkende situaties'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
ingebied in context Bas	leert op Bas met kinderen met specifieke leer-behoefte zoals rugzakleerling om te gaan (f+) mentor heeft taak om Asl alle facetten op school te laten proeven, zien en meemaken (f+) Asl is er vanaf de eerste t/m de laatste schooldag	idem (f+) idem (f+,f?) idem	Asl leert alles in en over die klas	idem (f+)		
niet-lesgebonden taken	Asl leert hoe met ouders te communiceren (f+) Asl communiceert open, duidelijk met collega's	idem (f+) idem		Bas en Hos zorgen dat Asl leert functioneren in team en leert omgaan met ouders (f+)		

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaaende leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

Tabel D.15 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de 18 elementen van het kenmerk 'mentoring en coaching'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
aanvoelen	coach heeft veel gevoel voor mensen, voelt aan wat Asl wil coach weet met een paar zinnen wat er in Asl en mentor leeft, voelt de sfeer van het team ⁴ aan coach, mentor hebben feeling met onderwijs mentor heeft inlevingsvermogen in Asl (f+), kan inschatten waar Asl tegenaan loopt en kan dit signaleren en interpreteren	idem (f+, f?) idem (f+) idem (f+) idem (f+) idem (f+)	coach heeft mensenkennis en voelt Asl goed aan	idem (f+)		
adviseren	mentor geeft tips, adviseert Asl om teamlid raad te plegen of bepaalde literatuur te bestuderen	idem (f+,f?)	coach kan mentor en Asl tips geven	idem (f+)	coach en mentor kunnen de juiste tips geven (f+)	idem (f+,f?)
begeleiden POP's	coach helpt Asl op weg met het opstellen en werken met POP's coach stelt eisen aan de kwaliteit van de POP's van de Asl mentor heeft kennis over de POP's, leest ze en geeft er feedback op	idem (f+,f?) idem (f+) idem (f+)	vakdocenten kunnen op vraag van Asl info voor POP geven coach weet hoe POP op te zetten, helpt Asl met doelen smart ⁵ formuleren mentor zoekt met Asl samen naar manieren hoe hij zijn POP kan uitvoeren, bewaakt dat Asl drie dagen aan POP besteedt	idem (f+) idem (f+) idem (f+)	coach weet wat een POP is en hoe ermee te werken (f+) coach begeleidt Asl vooral met POP's en begeleiden ook de mentoren coach geeft aan hoe er gewerkt moet worden met POP's en wat de toetsingsprocedure is	idem (f+) idem (f+) idem (f+,f?)

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
	de 'ervaren' leraar helpt Asl bij de opzet van de POP's en de voorbereiding van de toetsing	idem (f+)	Bas wil en kan vragen van Asl over POP beantwoorden	idem (f+)	mentor begeleidt Asl met het functioneren in de klas en daar waar nodig met hun POP's, volgt wat er gebeurt op POP-gebied en helpt zonodig	idem (f+)
bewaken proces	coach zorgt voor goede afstemming tussen Asl en mentor directie Hos toont belangstelling voor leerwerktraject en bevraagt coach coach bewaakt (op afstand) het proces op Hos en van samenwerken van Asl en mentor mentor bewaakt ontwikkelingsproces van Asl (f+) directie Bas bewaakt of team Asl mede begeleidt	idem (f+, f?) idem (f+) idem (f+, f?, f-) idem (f+) idem (f+)	coach en de 2 ervaren leraren bewaken het ontwikkelingsproces van Asl, bewaken dat Asl adequaat met POP's werkt	idem (f+) idem (f-)	coach houdt in de gaten dat binnen de afgesproken kaders door ieder wordt gewerkt directie bewaakt dat zijn team (incl. ervaren leraren) de taken goed kan uitvoeren	idem (f+) idem (f+)
coaching door coach Hos	coach heeft kennis van coachings- (incl. gespreks-) technieken, begeleidt op bepaalde tijden of te allen tijde op aanvraag van Asl en Bas, heeft vangnetfunctie voor Asl ondersteunt team ⁷ in begeleiden Asl	idem (f+, f?) idem (f+) idem (f+)	coach geeft Asl en mentor begeleiding wanneer nodig, weet waarover hij het heeft in zijn begeleiding	idem (f+) idem (f+)	coach haalt het beste uit Asl naar boven coach geeft geen antwoorden maar stelt tegenvragen coach geeft kaders aan waarbinnen Asl kan werken studenten, mentoren en 'PDS-leraren' begeleiden coach kan ontwikkelingsgericht (volgend) coachen	idem (f+) idem (f+) idem (f+) idem (f+, f?)
coaching door directie					kan ontwikkelingsgericht coachen (f+)	idem (f+)
corrigeren	coach kan Asl als er dingen anders gaan op tijd bijstellen (f+)	idem (f+)	als het niet loopt bij Asl kan coach op tijd ingrijpen	idem (f+)		
gesprek	coach overlegt regelmatig met Asl en mentor mentor overleg dagelijks, ook momenten tussendoor met Asl (f+) coach en mentor praten met Asl ook over zaken die verkeerd gingen team praat met Asl over onderwijs	idem (f+, f?) idem (f+) idem idem (f+)	coach plant overlegmomenten coach signaleert op tijd problemen en grijpt in bij Asl	idem (f+) idem (f+)		
klassenmanagement	mentor en team laten Asl alles zien en meemaken in de klas	idem (f?)			mentor helpt Asl bij organiseren van de dagelijkse gang van zaken in de klas	idem (f+)
luisteren	Mentor kan goed luisteren naar Asl	idem (f+, f?)				
mentoring	mentor weet in zijn begeleiding wat hij van Asl mag verwachten, ondersteunt Asl in hele reilen en zeilen	idem (f+)	mentor weet hoe leerwerktraject in elkaar zit om Asl te kunnen begeleiden	idem (f+)	mentor haalt het beste uit Asl naar boven (f+)	idem (f+)

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
	team luistert naar ideeën van Asl, neemt ze serieus en doet er wat mee	idem (f+)	mentor is bereid om Asl te begeleiden	idem (f+)	mentor begeleidt ontwikkelingsgericht	idem (f+)
omgang met leerlingen	Asl leert op Bas gedifferentieerd en adaptief lesgeven (f+)	idem (f+,f?)	mentor leert Asl goed om te gaan met kinderen	idem (f+)	mentor probeert pedagogisch repertoire van Asl verder te ontwikkelen	idem (f+)
onderwijs-leerproces	mentor beoordeelt het lesgeven van Asl	idem (f+)	mentor heeft kennis van vakgebieden, observeert en evalueert het lesgeven van Asl	idem (f+)	Asl doet ervaring op met adaptief onderwijs (f+)	idem (f+)
	mentor laat Asl alle facetten in de klas en de school zien	idem (f?)			mentor begeleidt didactisch en pedagogisch repertoire	idem (f+)
samenvatten						
structureren	op Bas is structuur en is duidelijk wie verantwoordelijk is voor de begeleiding van de Asl	idem (f+)			Hos structureert communicatie met Bas	idem (f+)
sturen	coach stuurt (op afstand) Asl en mentor de 'goede' kant op, laat Asl heel vrij, maar stuurt toch ook weer	idem (f+,f?)	coach, mentor stuurt wanneer Asl zich onvoldoende ontwikkelt of als opdrachten niet zijn ingeleverd	idem (f+,f-)	coach probeert Asl aan te sturen om zelf actief te leren	idem (f+)
	mentor kan sturen, ook relativeren (f+)	idem (f+)			coach mag bij ontwikkelingsgericht begeleiden sturen (f+)	idem (f+,f?)
terugkoppelen	team en coach geven feedback; Asl moet zelf ook erom vragen	idem (f+,f?)				
vragen stellen					team en coach bevragen Asl op ideeën, mentor stelt vragen n.a.v. logboek, coach stelt vragen vanuit handelings-gerichte observaties (f+)	idem (f+,f?)

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaaende leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

⁴ team = team van de basisschool inclusief mentoren

⁵ smart = specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden

Tabel D.16 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over het element 'zorgen voor ownership' van het gelijknamige kenmerk.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
zorgen voor ownership	Asl heeft inspraak in zijn begeleiding en zijn leerproces	idem (f+)			Asl kan de dingen doen waar hij zich graag in wil ontwikkelen (f+)	idem (f+)
	zelfverantwoordelijke subteams op Bas, zingeving is belangrijk om in beweging te komen	idem (f+)	Hos is eigenaar van de opleiding van de Asl, het bestuur is eigenaar van het traject van de beginnende leraar (f+)	Asl heeft eigen inbreng en kiest bijv. zelf in welke klas hij komt (f+)	idem (f+)	

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaaende leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

Tabel D.17 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de drie elementen van het kenmerk 'procesmanagement'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
intake-assessment	Hos kan kandidaten screenen, heeft zicht op competenties van Asl Hos kan inschatten welke Asl met succes een leerwerktraject kunnen doorlopen	idem (f+,f?,f-) Hos hanteert een selectie-instrument (f-) idem (f+)		Hos test kandidaten op geschiktheid voor leerwerktraject (f-)	Hos heeft in beeld welk type Asl geschikt is voor leerwerktraject	idem (f-)
systematisch volgen ontwikkeling	mentor volgt ontwikkeling van Asl	idem (f+) coach volgt ontwikkeling van Asl systematisch (f+)	mentor, coach volgen ontwikkeling van Asl	idem (f+)	coach bewaakt of goed weg blijft	idem (f+)
voortgangssessments	Hos toetst Asl en heeft eindverantwoording toetscoach stelt een aantal ijkmomenten bijv. 1 x per/mnd waarop kwaliteit wordt getoetst	idem (f+,f?) idem (f+,f?) toetscoach beoordeelt Asl (f+)	toetscoach beoordeelt de POP's	idem (f+)	begeleiden en beoordelen is uit elkaar gehaald de gehele toetsingsprocedure is geregeld (toets)coach bewaakt het niveau van Asl; betekent ook toetsen toetscoach heeft vaardigheid om POP's doelgericht te lezen	idem (f+) idem (f+) idem (f+) idem (f+,f?)

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaaende leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

⁴ POP = persoonlijk ontwikkelingsplan

Tabel D.18 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over het element 'reflectie op ervaringen' van het kenmerk 'zelfevaluatie'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
reflectie op betrokkenen van Bas en Hos kunnen ervaringen reflecteren op eigen handelen coach kan en houdt Asl en mentor een spiegel voor		idem Bas (f+), coach laat Asl Hos (f?) idem (f+, f?)	zelf nadenken over bijv. doelen formuleren bij POP's	idem (f+)	mentor kan leervragen bij Asl naar boven halen en kent technieken om Asl te helpen verwoorden wat die wil leren	idem (f+)

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaaende leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

Tabel D.19 *Samenvatting per actorgroep van de uitspraken over de wenselijke en feitelijke¹ inrichting uit de eerste (I1) en tweede (I2) serie interviews over de vijf elementen van het kenmerk 'bekwaamheidseisen'.*

Element	Actorgroep ²					
	Bas (n=8)		Asl (n=2)		Hos (n=2)	
	I1 ³	I2	I1	I2	I1	I2
doorgroei-competentie	onderwijsbegeleidingsdienst en Bas coacht Asl, pabo geeft nazorg Asl staat open staat om levenslang te leren, is nooit uitgeleerd (f+)	idem (f+,f?) idem (f+)			Asl is teamplayer die reflecteert, en zichzelf ontwikkelt schoolbestuur is medeverantwoordelijk voor het opleiden van Asl Asl staat open om te blijven leren en weet hoe hij die weg moet bewandelen	idem (f+) idem idem
functioneren in klas	Bas zorgt dat Asl leert hoe groepsprocessen op gang gebracht en hoe ze beïnvloed kunnen worden Bas+Hos zorgen dat Asl leert lesgeven, een eigen groep leert draaien	idem (f+) idem (f+)	Bas+Hos zorgen dat Asl idem leert lesgeven, een eigen groep leert draaien	idem (f+)	Bas+Hos zorgen dat Asl klas leert runnen, en vandaar uit zijn eigen leervragen kan stellen	idem (f+)
functioneren in school	Bas zorgt dat Asl leert om als teamlid te functioneren Bas+Hos zorgen dat Asl collega is, in team, met ouders kan werken en alle overige niet-lesgevendende taken	idem (f+) idem (f+)	Bas+Hos zorgen dat Asl idem binnen team en werkgroepen leert functioneren, leert omgang met ouders	idem (f+)	Bas+Hos zorgen dat Asl een teamplayer wordt	idem (f+)
doelgerichtheid	coach heeft duidelijk de doelen en eisen in beeld (incl. kwaliteit van POP's) en weet welke competenties Asl moet bereiken Bas is medeverantwoordelijk voor doelgerichte groei naar competenties Bas heeft visie op waar een leraar aan moet voldoen (f+)	idem (f?, f+) idem (f?) idem (f+)	Hos reikt belangrijke leerdoelen aan voor Asl Hos zorgt dat Asl op hetzelfde niveau blijft als Asl die initiële opleiding doet	idem (f+) idem (f+)	coach heeft rode lijn van de opleiding in het vizier en geeft aan welke competenties en einddoelen behaald moeten worden (f+)	idem (f+)
visie-ontwikkeling	Bas+Hos zorgen dat Asl een onderwijsvisie ontwikkelt Bas heeft zelf goede visie op onderwijs (f+)	idem (f+) idem (f+)	Bas+Hos zorgen dat Asl idem een onderwijsvisie ontwikkelt	idem (f+)	Asl moet visie op onderwijs ontwikkelen	idem

¹ wanneer een uitspraak werd aangetroffen waarin naar de perceptie van een actorgroep het element in de feitelijke inrichting aanwezig is, wordt dit bij de uitspraak tussen haakjes vermeld: (f+) = voldaan (f-) = niet voldaan (f?) = onbekend

² Actorgroep: Bas = Basisschool Asl = Aanstaande leraren Hos = Hogeschool

³ I1 = eerste interview, I2 = tweede interview

Bijlage E (Frequentieoverzicht case 2)

Tabel E.1 Overzicht, in componentvolgorde, per kenmerk en element van alle aangetroffen uitspraken per actorgroep. Onderscheiden is naar eerste en tweede interview (I1 en I2) en naar wenselijke (W) of feitelijke (F) aard van het kenmerk of element.

Component	Actorgroep												Totaal
	Basisschool(n=8)				Aanstaande leraren(n=2)				Hogeschool(n=2)				
	I1		I2		I1		I2		I1		I2		
	W	F- F+ F?	W	F- F+ F?	W	F- F+ F?	W	F- F+ F?	W	F- F+ F?	W	F- F+ F?	
Onderwijsaanbod													
Balans theorie en praktijk	15	0 0 1	16	0 3 3	3	0 0 0	3	0 2 0	4	0 0 0	4	1 1 0	56
Balans praktijk theorie	14	1	15	3 3	3		3	2	3		3	1	51
competenties	1		1										2
constructivisme									1		1	1	3
Doorgaande lijn	29	0 4 0	30	1 30 5	7	0 0 0	7	0 7 0	9	2 1 0	10	3 6 1	152
aanbod van houdingen	7	1	7	7									22
aanbod van kennis	13	2	16	1 16 1	3		3	3	3		4	3	68
aanbod van vaardigheden	5	1	3	4	2		2	2	1		1	1	22
continuïteit													0
flexibel curriculum									1		1	1	3
overzicht curriculum	3		3	3 2	1		1	1	4	2 1	4	3 1 1	30
overzicht ontwikkeling	1		1	2	1		1	1					7
Leerklimaat													
Emotioneel veilig	39	0 15 0	39	1 38 3	8	0 4 0	11	0 12 0	5	0 2 0	5	0 5 0	187
acceptatie team bas	11	4	11	12	3	2	4	5	5	2	5	5	69
competentiegevoel	3		3	2			1	1					10
relatie	13	5	13	1 13 2	1		2	2					52
relatie directie													0
sfeer	12	6	12	11 1	4	2	4	4					56
Uitdaging en stimulering	45	0 11 0	53	0 50 3	11	0 2 0	15	2 13 0	22	0 5 0	27	0 21 0	280
betrokkenheid	9	1	9	9	2		3	3	6	2	7	6	57
fouten mogen	5	2	5	4 1					2		2	2	23
stimulering door coach	1		2	1 1			1	1					7
stimulering door team bas	6		8	8	3		3	1 2	3		3	3	40
stimulering door directie	1		1	1	1		2	1	2		3	2	14
stimulering door mentor	3	1	4	4	1		1	1 1	1		2	1	20
stimulering door team bas	4	2	5	5	2	1	3	3	1		2	1	29
rolmodel	5	1	5	4					1		1	1	18
ruimte om te leren	10	3	11	11	2	1	2	2	3	1	4	3	53
uitnodigend	1	1	3	3 1					3	2	3	2	19
Professionaliteit													
Lerende organisatie	10	0 4 0	14	0 11 2	0	0 0 0	0	0 0 0	5	0 2 0	6	1 6 0	61
iedereen leert	7	2	8	7					2	1	2	1 2	32
vernieuwing	3	2	6	4 2					3	1	4	4	29
Professionalisering	59	0 12 0	71	10 47 10	4	0 0 0	5	2 3 0	15	0 2 0	16	4 12 1	273
coaching mentor door coach	19	1	22	21 5	2		3	3	5	1	5	5 1	93
coaching mentor door directie	4	1	4	3					2		2	2	18
collegiale coaching	2	2	3	1									8
competentiegericht IPB ¹	11	3	18	8 5	2		2	2	5		5	4 1	66
interactie collega's	8	2	8	5 1					2	1	3	3	33
interactie externen		1	1										2
interactie directie	1		2	2									5

Bijlagen

Component	Basisschool(n=8)				Aanstaande leraren(n=2)				Hogeschool(n=2)				Totaal
Kenmerk	I1		I2		I1		I2		I1		I2		
Element	W	F- F+ F?	W	F- F+ F?	W	F- F+ F?	W	F- F+ F?	W	F- F+ F?	W	F- F+ F?	
onderlinge ondersteuning													0
scholing mentor	5		5	1 3									14
scholing team	1		1										2
willen leren mentor	8	2	8	7 4					1		1	1	32
Zelfsturing	5	0 0 0	7	2 6 0	0 0 0 0		0 0 0 0		2	0 0 0	2	0 0 0	24
overgang naar zelfsturing	5		7	2 6					2		2		24
Condities													
Facilitering	26	0 0 0	35	19 16 0	6	0 0 0	6	0 4 0	5	0 0 0	9	4 5 0	135
facilitering door directie	1		1	1					1		1	1	6
facilitering door hos	1		5	5							1	1	13
financiering door overheid													0
facilitering door bestuur	4		6	6							2	2	20
facilitering door manager	3		4	4							1	1	13
taken bestuur	1				1		1						3
taken manager	1				1		1						3
houding bestuur	4		5	1 4					1		1	1	17
houding manager	4		5	1 4					1		1	1	17
prioritering leren door directie	1		1	1	1		1	1					6
selecteren van bas	2		2	2	1		1	1	1		1	1	12
zicht houden bestuur	1		2	1 1	1		1	2	1		1	1	12
zicht houden manager	3		4	1 3	1		1						13
Gebruik van ICT	1	0 0 0	1	0 1 0	0 0 0 0		0 0 0 0		1	0 0 0	1	0 0 0	5
ICT communicatie	1		1	1					1		1		5
ICT internet													0
ICT simulatie													0
Personele middelen	37	0 4 1	40	5 29 12	9	0 0 0	9	6 7 0	8	0 1 0	8	0 6 3	185
beschikbare tijd coach	14	1	14	4 9 5	4		4	6 2	2		2	2 1	70
beschikbare tijd mentor	17	3	19	1 17 2	5		5	5	6	1	6	4 2	93
inzet personeel	6	1	7	3 5									22
Samenwerkingsafspraken	34	0 3 0	37	6 31 3	6	0 1 0	8	1 8 0	3	0 1 0	7	2 4 0	155
afspraken asl-bas	1		1	1									3
afspraken asl-hos													0
afspraken bas-asl-hos ²	1		1	1									3
afspraken bas-hos											1		1
communicatie asl-hos	3		3	2 1									9
communicatie asl-bas	2	2	2	2	1	1	2	2					14
communicatie bas-asl-hos	15	1	16	16 3	3		3	4	3	1	4	1 3	73
communicatie coach	11		12	4 8	1		2	1 1			2	1 1	44
communicatie bas-hos	1		2	2	1		1	1					8
Up-to-date middelen	8	0 1 0	10	0 9 0	5	0 2 0	5	0 5 0	5	1 1 0	5	1 4 0	62
middelen	2	1	3	3	2	1	2	2	2	1	2	2	23
onderwijswerkplaats	2		2	2					1		1	1	9
studieruimte	4		5	4	3	1	3	3	2	1	2	1 1	30
Begeleiding													
Afstemming op behoeften	11	0 0 0	13	0 10 3	4	0 0 0	4	0 3 0	6	0 2 0	7	0 6 0	69
afstemming op betrokkenheid					1		1	1	1		2	1	7
afstemming op ervaring	5		6	5 1	1		1	1	2	1	2	2	27
afstemming op kennis	5		5	4 1	2		2	1	3	1	3	3	30

Component	Basisschool(n=8)				Aanstaande leraren(n=2)				Hogeschool(n=2)				
Kenmerk	I1		I2		I1		I2		I1		I2		
Element	W	F- F+ F?	W	F- F+ F?	W	F- F+ F?	W	F- F+ F?	W	F- F+ F?	W	F- F+ F?	Totaal
afstemming op leerstijl	1		2	1 1									5
Kenmerkende situaties	6	0 3 0	6	0 3 2	1	0 0 0	1	0 3 0	0	0 0 0	0	0 0 0	25
ingebed in context bas	3	1	3	1 2	1		1	2					14
niet-lesgebonden taken	3	2	3	2				1					11
Mentoring en coaching	125	0 8 0	135	1 113 17	35	0 0 0	35	2 35 0	35	0 9 0	39	0 33 5	627
aanvoelen	11	1	11	11 1	1		1	1					38
adviseren	6		6	4 1	1		1	1	3	1	3	3 1	31
begeleiden van POP's ³	11		13	10 1	8		8	9	6	1	6	6 1	80
bewaken proces	16	1	16	1 14 1	4		4	1 3	2		2	2	67
coaching door coach	14		15	15 3	5		5	5	7	1	8	5 1	84
coaching door directie									3	1	3	3	10
corrigeren	1	1	1	2	1		1	1					8
gesprek	16	1	19	15 1	1		1	1					55
klassenmanagement	1		1	1					1		1	1	6
luisteren	8		8	6 1									23
mentoring	18		18	17	6		6	6	4	1	5	4	85
omgang met leerlingen	4	2	5	1 2	2		2	2	1		1	1	23
onderwijsleerproces	3		3	2 1	4		4	4	2	1	2	2	28
samenvatten													0
structureren	4		6	4					1		3	1	19
sturen	9	2	10	10 2	2		2	1 2	3	2	3	3 1	52
terugkoppelen	3		3	2 2									10
vragen stellen									2	1	2	2 1	
Zorgen voor ownership	2	0 0 0	3	0 2 0	2	0 1 0	2	0 2 0	0	0 0 0	0	0 0 0	14
zorgen voor ownership	2		3	2	2	1	2	2					14
Kwaliteitszorg													
Procesmanagement	19	0 0 0	25	6 20 4	4	0 0 0	5	1 4 0	10	0 2 0	11	1 8 1	121
intake-assessment	4		6	3 2 1			1	1	1		1	1	21
systematisch volgen	3		4	3	3		3	3	1		1	1	22
voortgangsassessments	12		15	3 15 3	1		1	1	8	2	9	7 1	78
Zelfevaluatie	6	0 0 0	6	0 6 2	0	0 0 0	1	0 1 0	2	0 0 0	2	0 2 0	28
reflectie op ervaringen	6		6	6 2			1	1	2		2	2	28
Startbekwaamheid													
Bekwaamheden	31	0 3 0	33	0 41 3	7	0 0 0	7	0 12 0	11	0 1 0	11	0 14 0	174
doorgroeicompententie	3	1	3	2 1					3		3	3	19
functioneren in klas	8		8	11	2		2	4	1		1	2	39
functioneren in school	7		7	11	2		2	4	1		1	2	37
doelgerichtheid	9	1	10	10 2	2		2	2	5	1	5	7	56
visieontwikkeling	4	1	5	7	1		1	2	1		1		23
Totaal generaal	508	68 2	574	51 466 72	112	10	124	14 121	148	3 29	170	17 133 11	2633

¹ IPB = integraal personeelsbeleid² asl = aanstaande leraar hos = hogeschool bas = basisschool³ POP's = persoonlijke ontwikkelingsplannen

Bijlage F (Omschrijving componenten, kenmerken en elementen)

Tabel F.1 *Conceptueel analytisch kader: omschrijving van de componenten, kenmerken en elementen van een werkplekleeromgeving.*

1	Onderwijsaanbod	Deze component ziet op het aanbod van kennis, vaardigheden en houdingen binnen de werkplekleeromgeving. De startbekwaamheid is opgebouwd uit verschillende competenties. Voor een competentie vormt een aanbod van verwante kennis, vaardigheden en houdingen, de kern. Binnen dit aanbod is sprake van een doorgaande lijn in de ontwikkeling van de aanstaande leraar en is er een zekere balans tussen theorie en praktijk.
k01	Balans theorie en praktijk	In de werkplekleeromgeving bestaat een zeker evenwicht tussen theorie en praktijk. De werkplekleeromgeving is uitgerust met gevarieerde leerroutes waarbij de aanstaande leraar kan pendelen tussen informatie, subjectief concept en praktijk. Er is sprake van inhoudelijke integratie van hogeschoolactiviteiten en activiteiten op de werkplek in de basisschool. Er is balans tussen de eisen vanuit de werkplek en de eisen vanuit het theoretisch aanbod vanuit de hogeschool. Beide soorten eisen worden gestuurd vanuit de vastgestelde (start)bekwaamheidseisen.
	balans praktijk theorie	Dit element karakteriseert de verhouding tussen het praktische en theoretische deel in het aanbod. De onderzoeksresultaten tonen een onderscheid in een drietal invalshoeken. Bij de eerste twee zijn praktijk en theorie 'even belangrijk' en komen beide evenredig aan bod. Wel blijkt in de eerste invalshoek de start te liggen vanuit het werken in de praktijk en van daaruit komt de theorie. Bij de tweede invalshoek is dit omgekeerd. Vanuit de derde invalshoek is de praktijk belangrijker dan de theorie en dient meer aan bod te komen. Net als bij de eerste invalshoek komt de theorie vanuit de praktijk aan bod. Bij alle drie is de pendel tussen praktijk en theorie van belang voor het leren van de aanstaande leraar.
	competenties	In de op competenties gerichte benaderingswijze uit de werkplekleeromgeving is de startbekwaamheid opgebouwd uit verschillende competenties. De competenties omvatten in een zekere balans steeds aspecten van de elementen 'kennis', 'vaardigheden' en 'houding'.
	constructivisme	Binnen de werkplekleeromgeving staat een constructivistische visie op het leren van (aanstaande) leraren centraal. Dit element karakteriseert dat leren een actief, constructief, cumulatief, zelfregulerend, reconstructief en doelgericht proces omvat, gericht op een toenemende mate van 'zelfsturing' door de aanstaande leraar (zie kenmerk 'zelfsturing' van de component 'professionaliteit', ook: Bergen et al., 2000; Bolhuis, 2000; De Corte, 1996; Entwistle & Walker, 2000; Jong & Biemans, 1998; Niemi, 2002; Shuell, 1988; Verschaffel & De Grote, 1998). De aanstaande leraar kan dan uitgaan van toepassingen in die geest: modelling, scaffolding, coaching (Denters et al., 2001).
k02	Doorgaande lijn	Het leerwerktraject kenmerkt zich door een doorgaande lijn. Binnen de werkplekleeromgeving wordt gewerkt met ontwikkelingslijnen die bestaan uit samenhangende en opeenvolgende bekwaamheden in termen van kennis, vaardigheden en houdingen. Dit impliceert dat sprake is van een onderwijsaanbod met een doorgaande lijn zodat de continue ontwikkeling van de aanstaande leraar wordt bevorderd. Bij programmering via ontwikkelingslijnen zijn voor elke ontwikkelingslijn de te bereiken eindtermen of competenties beschreven. De mentor en coach ¹ hebben in de begeleiding van de aanstaande leraar hier een voornamelijk inhoudelijke taak. Zij zorgen voor materialen en methoden die voorzien in een continuïteit zodat een aanbod mogelijk wordt dat een continu leerproces bij de aanstaande leraar bevordert. Afspraken zijn vastgelegd over het aanbod voor de verschillende periodes. Naast inhouden gaat het bij aanbod ook om de activiteiten van de aanstaande leraar zelf zoals het werken met POP's ² . Gedragsverandering is daarbij te zien als een langdurig en continu proces. Er wordt gewerkt met een flexibel curriculum en in de programmering is aandacht voor een geleidelijke opbouw.
	aanbod van houdingen	Sommige competenties zijn generiek. Bijvoorbeeld competenties gerelateerd aan de algemene bekwaamheden. Voor andere, meer beroepsgerichte, competenties geldt dat minder. Het element 'aanbod van houdingen', attitudes is gerelateerd aan de visie op het onderwijsleerproces en omvat in het aanbod ook aspecten die te maken hebben met klassenmanagement en omgang met leerlingen (zie ook het element 'omgang met leerlingen' bij de component 'begeleiding').
	aanbod van kennis	Aanbod van vakdidactische en algemeen onderwijskundige kennis op het gebied van het onderwijsleerproces, klassenmanagement, omgang met leerlingen. Het element ziet ook op de beschikbaarheid van relevante literatuur, bepaalde theorieën en zo meer.
	aanbod van vaardigheden	Dit element karakteriseert het aanbod van (instructie)vaardigheden die de aanstaande leraar leert gebruiken ten behoeve van het onderwijsleerproces, klassenmanagement, omgang met leerlingen. In de werkplek oefent de aanstaande leraar deze vaardigheden.
	continuïteit	Dit element karakteriseert de beschikbaarheid binnen de werkplekleeromgeving van een aanbod dat een continu leerproces van de aanstaande leraar bevordert. Het element impliceert tevens de eigenschap dat de aanstaande leraar hierbij een eigen (werk)tempo kan aanhouden.

Tabel F.1 *Conceptueel analytisch kader: omschrijving van de componenten, kenmerken en elementen van een werkplekleeromgeving.*

flexibel curriculum	Binnen het competentiegerichte opleiden in een krachtige werkplekleeromgeving ligt nadruk op een aanbod-op-maat. Eigenschap van een dergelijk aanbod is dat dit aanbod wordt gerealiseerd in de vorm van een flexibel curriculum waarin de aanstaande leraar een zekere keuzevrijheid bezit waarbij de startbekwaamheidseisen richtinggevend zijn.
overzicht curriculum	Dit element weerspiegelt dat de betrokkenen binnen de werkplekleeromgeving de doorgaande lijn en de te bereiken (tussen)doelen voor ogen staan.
overzicht ontwikkeling	Dit element karakteriseert dat onderwijsaanbod zijn basis vindt in kennis van en inzicht in relevante ontwikkelingsaspecten van jong volwassenen. Het ontwikkelingsproces van beginnend tot startbekwaam leraar is bekend evenals de betrokkenheidsfasen die een aanstaande leraar kan doorlopen (Zie Concerns Based Adoption Model: ik-, taak-, ander-, organisatiebetrokken; Fuller, 1970; Conway & Clark, 2003).
2 Leerklimaat	<i>Deze component laat zich kenmerken door een 'emotioneel veilig' en een 'uitdaging en stimulerend' klimaat binnen de werkplekleeromgeving.</i>
<i>k03 Emotioneel veilig</i>	<i>De werkplekleeromgeving is emotioneel veilig en inspirerend.</i> Binnen de werkplekleeromgeving krijgt de aanstaande leraar een vertrouwensband met mentor en coach. Hij wordt geaccepteerd door mentor, directie, coach, teamleden en krijgt van hen op positieve wijze commentaar op zijn functioneren. Zijn competentiegevoel wordt ontwikkeld en hij wordt uitgenodigd om eigen leervragen te stellen.
acceptatie team bas	Dit element wijst op de eigenschap dat binnen de werkplekleeromgeving alle teamleden de aanstaande leraar het gevoel geven hem te accepteren en op positieve wijze commentaar geven op zijn functioneren.
competentiegevoel	Bij dit element gaat het om het bevorderen van competentiegevoel ('ik kan het') en het zelfvertrouwen, zelfverzekerdheid van de aanstaande leraar waardoor deze zich bekwaam gaat voelen in zijn handelen.
relatie	Er is over en weer vertrouwen in elkaar. Aanstaande leraar, mentor, team, coach voelen zich veilig bij elkaar en er is een goede samenwerking en onderlinge communicatie.
relatie directie sfeer	zie 'relatie team', hier gaat het specifiek om de relatie tussen aanstaande leraar en directie Een open klimaat, waar eenieder het gevoel heeft zichzelf te mogen zijn, vormt een karakteristiek van de werkplekleeromgeving. Dit impliceert onder meer ook toegankelijkheid voor de aanstaande leraar in allerlei relevante zaken van belang voor zijn leerproces.
<i>k04 Uitdaging en stimulering</i>	<i>De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een uitdagend en stimulerend leerwerkklimaat.</i> De werkplekleeromgeving biedt een leerwerkklimaat waarbinnen op de eerste plaats de mentor en coach, de aanstaande leraar uitnodigen tot activiteit, hem stimulerende voorbeelden aanbieden en accepteren dat hij fouten kan maken. Hij kan hulp en advies vragen aan de mentor, teamleden en de directie, maar ook aan (vak)docenten van de hogeschool. De aanstaande leraar krijgt van mentor en coach de ruimte om te leren (waaronder experimenteren en zelfstandig initiatieven ontplooiën).
betrokkenheid	De mentor, teamleden, directie, coach zijn betrokken op en naar elkaar toe, staan open voor en staan achter het leerwerktraject, tonen oprechte belangstelling voor elkaar, ervaren het leerwerktraject als een uitdaging, zijn enthousiast en willen zich er voor inzetten.
fouten mogen	De betrokkenen (mentor, teamleden, directie, coach) accepteren dat de aanstaande leraar fouten kan maken bij de les- en niet-lesgevende activiteiten die hij onderneemt.
stimulering door mentor	De mentor stimuleert de aanstaande leraar. Bijvoorbeeld door uit te dagen initiatieven te ontplooiën in de ontwikkeling en toepassing van zijn kennis, vaardigheden en houdingen mede in relatie tot de reeds aanwezige competenties die te realiseren (tussen)doelen in het licht van de te behalen startbekwaamheden.
stimulering door team bas	De andere leraren stimuleren de aanstaande leraar in diens ontwikkeling naar het behalen van de startbekwaamheden. Bijvoorbeeld door uit te dagen de eigen mening te zeggen of bepaalde taken op zich te nemen.
stimulering door directie	De directie stimuleert de aanstaande leraar in diens ontwikkeling naar het behalen van de startbekwaamheden. Dit kan onder meer door waardering uit te spreken bij het uitvoeren van bepaalde werkzaamheden en bij de voortgang in het onderwijsleerproces.
stimulering door coach	De coach stimuleert bij de aanstaande leraar de ontwikkeling van zelfstandigheid en het nemen van eigen verantwoordelijkheid. Bijvoorbeeld door de aanstaande leraar uit te dagen eigen initiatieven te ontplooiën en niet-lesgebonden taken uit te voeren.
stimulering door team hos rolmodel	De (vak)docenten stimuleren de aanstaande leraar om na te denken over (nieuwe) vakconcepten in het licht van de startbekwaamheidseisen en dagen de aanstaande leraar uit deze in de praktijk te proberen. De aanstaande leraar krijgt van mentor en coach binnen de werkplekleeromgeving stimulerende en uitdagende voorbeelden aangeboden.
ruimte om te leren	Binnen de werkplekleeromgeving wordt de aanstaande leraar door mentor en coach gestimuleerd en de ruimte geboden om te leren en te experimenteren.
uitnodigend	De werkplekleeromgeving heeft door haar inrichting, fysiek, virtueel en door de rol die de personen daarbinnen spelen, een tot activiteit uitdagend karakter.

Tabel F.1 *Conceptueel analytisch kader: omschrijving van de componenten, kenmerken en elementen van een werkplekleeromgeving.*

3	Professionaliteit	Professionaliteit binnen de werkplekleeromgeving laat zich kenmerken door 'professionalisering' en 'zelfsturing' van de betrokkenen binnen deze omgeving en door een 'lerende organisatie' als geheel.
k05	<i>Lerende organisatie</i>	<p><i>Binnen de werkplekleeromgeving is sprake van een lerende organisatie.</i></p> <p>De lerende organisatie impliceert dat een voortdurend leer- en ontwikkelingsproces gebruikelijk is van alle betrokkenen: aanstaande leraar, mentor, directie, teamleden en coach. Dit kenmerk veronderstelt een open leerhouding. Alle betrokkenen staan open voor vernieuwingsactiviteiten. Een lerende organisatie is een organisatie die bewust is gericht op het leren en het leervermogen op het niveau van het individu, de groep en van de organisatie als geheel. Met als doel deze op zodanige wijze met elkaar te verbinden dat er continu verandering optreedt op alle drie de genoemde niveaus in de richting van de door allen gewenste richting.</p> <p>iedereen leert In dit element is de eigenschap zichtbaar dat de werkplekleeromgeving is ingebed in een lerende context waar herkenbaar voortdurend van en aan elkaar wordt geleerd. De bij de werkplekleeromgeving betrokken actoren (aanstaande leraar, mentor, directie, teamleden en coach) staan hiervoor open zodat er gelegenheid is om ervaringen uit te wisselen.</p> <p>vernieuwing Vernieuwing is te zien als een karakteristiek van de school als lerende organisatie. Het element brengt tot uitdrukking dat voor het ontwikkelen van competenties voor de aanstaande leraar ruimte nodig is om steeds meer zelfsturing te geven aan de eigen ontwikkeling van het beroepsgerichte handelen. Daarmee biedt de werkplekleeromgeving de mogelijkheid aanwezige competenties op een hoger niveau te brengen en nieuwe competenties te ontwikkelen.</p>
k06	<i>Professionalisering</i>	<p><i>Binnen de werkplekleeromgeving is sprake van op het beroep gericht leren en ontwikkelen.</i></p> <p>De kenmerken 'lerende organisatie' en 'professionalisering' zijn nauw gerelateerd. Immers een lerende organisatie veronderstelt dat de actoren actief bij schoolontwikkelings- en vernieuwingsactiviteiten betrokken zijn. Of het nu gaat om verbetering, vernieuwing of verandering, de betrokken actoren zullen doorgaans mee moeten veranderen. Dit impliceert dat sprake is van een voortdurend op het beroep gericht ontwikkelen en leren en daarmee van deskundigheidsbevordering. Binnen de werkplekleeromgeving is in het team van leraren sprake van collegiale coaching en interne scholing van externe ondersteuners. De focus is gericht op samenwerking en onderlinge ondersteuning. Er zijn mogelijkheden voor interactie met collega's, ouders, leidinggevend en externe ondersteuners. Alle betrokkenen, waaronder de aanstaande leraar, ontwikkelen zich voortdurend. De mentor wordt daarbij door de coach systematisch gecoacht.</p> <p>coaching mentor door coach De mentor wordt door de coach systematisch gecoacht.</p> <p>coaching mentor door directie De mentor wordt door de directie (of coach van de basisschool) systematisch gecoacht.</p> <p>collegiale coaching Collega's coachen elkaar systematisch.</p> <p>competentiegericht IPB³ Een schoolbestuur en de directie van de school heeft opvattingen over integraal personeelsbeleid en daarin de rol van met name competentieontwikkeling van zittende én aanstaande leraren. Er is een inhoudelijk maar ook financieel personeelsbeleid.</p> <p>interactie collega's Er zijn mogelijkheden voor interactie met collega's. Men informeert elkaar over het leerwerktraject. Bij interactie is men er niet altijd bewust op uit om ondersteuning te bieden. Interactie kan zelfs tegenwerking van collega's opleveren. Het plaatsen van meerdere aanstaande leraren op één basisschool stimuleert onderlinge interactie.</p> <p>interactie externen Zie 'interactie collega's'. Dit element duidt op de aanwezigheid van mogelijkheden voor interactie met ouders, leidinggevend, externe ondersteuners.</p> <p>interactie directie onderlinge ondersteuning Zie 'interactie collega's'. Er zijn mogelijkheden voor interactie met de directie. Binnen het team is sprake van professionele onderlinge ondersteuning.</p> <p>scholing mentor Er is sprake van op mentoringsvaardigheden gerichte scholing voor de mentor.</p> <p>scholing team Binnen het team is sprake van structurele en op schoolontwikkelingsaspecten gerichte interne of externe scholingsactiviteiten.</p> <p>willen leren De actoren (aanstaande leraar, mentor, directie, teamleden en coach) staan open om te leren en willen zich voortdurend (blijven) ontwikkelen. Dit element laat zich onderscheiden van de wenselijke vorm van het element 'iedereen leert', doordat het hier gaat om de bereidheid te willen leren.</p>

Tabel F.1

Conceptueel analytisch kader: omschrijving van de componenten, kenmerken en elementen van een werkplekleeromgeving.

k07 Zelfsturing	<p><i>Binnen de werkplekleeromgeving omvat het leerwerktraject een geleidelijke overgang naar zelfsturend leren en werken.</i></p> <p>Deze kenmerkende eigenschap houdt in dat binnen de werkplekleeromgeving de navigatie in het leerwerktraject langzamerhand wordt overgelaten aan de aanstaande leraar. Hij wordt medeverantwoordelijk gemaakt voor zijn eigen professionele ontwikkeling en krijgt daarbij ruimte om zelfstandig beslissingen te nemen over het onderwijs aan de eigen groep. De eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces neemt dan evenzo toe. Consequentie hiervan voor de mentor is een zoeken naar evenwicht tussen enerzijds begeleiding en sturing en anderzijds zelfontwikkeling van de aanstaande leraar. Daarmee is dit kenmerk sterk gerelateerd aan kenmerk 16 'zorgen voor ownership'.</p> <p>overgang naar zelfsturing: Zie kenmerk 'zelfsturing'. Voor de aanstaande leraar nemen de mogelijkheden toe onder eigen verantwoordelijkheid geleidelijk aan steeds meer zelfstandig initiatieven te ontplooiën.</p>
4 Conditie	<p><i>Bij deze component gaat het om faciliteiten binnen of ten behoeve van de werkplekleeromgeving in de vorm van beschikbare mensen, materialen, ruimte, tijd, geld en afspraken.</i></p>
k08 Facilitering	<p><i>De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een adequate facilitering en prioritering.</i></p> <p>Besturen en directies van de aan de werkplekleeromgeving deelnemende instellingen ondersteunen de aanstaande leraar in het leren en werken. Ze prioriteren de inrichting van en de werkzaamheden binnen het leerwerktraject. Ze stimuleren de aanstaande leraar bij het leren en werken, houden rekening met verschillen tussen aanstaande en zittende leraren, nemen suggesties of ideeën van aanstaande leraren serieus en zorgen voor de nodige facilitering van de leer- en werkopdracht en van de begeleiding.</p> <p>facilitering door overheid: De overheid ondersteunt het werkplekleren door regelgeving en financieel door gelden beschikbaar te stellen.</p> <p>facilitering door hoes: De hogeschool faciliteert onder meer door het inrichten van een leerwerktraject, door voor de coach tijd vrij te maken en door financiën beschikbaar te stellen bijvoorbeeld voor de aanschaf van materialen, het creëren van bijeenkomsten, het bezoeken van congressen.</p> <p>facilitering door bestuur: Het schoolbestuur van de basisschool ondersteunt het leerwerktraject door gelden beschikbaar te stellen aan de school om als partnerschool te fungeren (o.a. bekostigen van gesprekstijd).</p> <p>facilitering door manager: Het bovenschools management ondersteunt het leerwerktraject, door ruimte te bieden aan het leerwerktraject en de school in de gelegenheid te stellen als partnerschool te fungeren.</p> <p>facilitering door directie: De directie vertaalt het bestuursbeleid in schoolbeleid en rekent het tot zijn taak om daar sturing aan te geven. Hij biedt facilitering in de vorm van het beschikbaar stellen van bijvoorbeeld een werkruimte voor de aanstaande leraar, door tijd vrij te maken voor de mentor of door aanschaf van boeken, (methode)materialen, cd-roms e.d. ten behoeve van het leerproces van de aanstaande leraar.</p> <p>taken bestuur: Het schoolbestuur heeft al dan geen taken binnen het leerwerktraject.</p> <p>taken manager: Het bovenschools management heeft al dan geen taken binnen het leerwerktraject.</p> <p>houding bestuur: Het schoolbestuur staat achter het leerwerktraject.</p> <p>houding manager: Het bovenschools management staat achter het leerwerktraject.</p> <p>prioritering leren door directie: De directie staat achter het leerwerktraject en maakt dit zichtbaar door prioriteit te geven aan het leren en het leerproces van de aanstaande leraar. Hij prioriteert het leren onder meer door de aanstaande leraar in de gelegenheid te stellen om enkele vaste dagen per week te werken aan de POP's. Wanneer hij een invalkracht nodig heeft, doet hij op deze vaste dagen geen beroep op de aanstaande leraar.</p> <p>selecteren van bas: De taak van het schoolbestuur is een basisschool te selecteren die een krachtige werkplekleeromgeving kan bieden.</p> <p>zicht houden bestuur: Het schoolbestuur heeft en houdt zicht op het leerwerktraject.</p> <p>zicht houden manager: Het bovenschools management heeft en houdt zicht op het leerwerktraject.</p>
k09 Gebruik van ICT	<p><i>De werkplekleeromgeving kent een doordacht en functioneel gebruik van ICT-mogelijkheden.</i></p> <p>Binnen de werkplekleeromgeving zijn voor de aanstaande leraar tekstverwerken, gebruik van e-mail, internetten vanzelfsprekende ICT-mogelijkheden. Daarmee is ICT een vast onderdeel van eigen onderwijsleerproces en van het onderwijsleerproces aan de leerlingen.</p> <p>ICT communicatie: De aanstaande leraar, mentor, directie, coach zijn in de gelegenheid in de onderlinge communicatie gebruik te maken van tekstverwerking, e-mail, chatprogramma's e.d.</p> <p>ICT internet: De aanstaande leraar kan ten behoeve van zijn leren op de werkplek gebruik maken van internet.</p> <p>ICT simulatie: De aanstaande leraar kan ten behoeve van zijn leren gebruik maken van simulatieprogramma's zoals MILE-Nederlands.</p>

Tabel F.1 *Conceptueel analytisch kader: omschrijving van de componenten, kenmerken en elementen van een werkplekleeromgeving.*

<i>k10 Personele middelen</i>	
	<i>De werkplekleeromgeving kenmerkt zich door een doelmatige inzet van personele middelen.</i>
	Voor het leren en werken van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving hebben de directies van de basisschool en hogeschool op een doelmatige wijze personeel ingezet. Tevens is de nodige tijd ingeruimd voor de begeleiding.
beschikbare tijd coach	De coach beschikt over een hoeveelheid tijd voor coaching van de mentor en de aanstaande leraar.
beschikbare tijd mentor	De mentor (en in mindere mate andere teamleden) beschikt over een hoeveelheid tijd voor begeleiding van de aanstaande leraar en voor overleg met de coach.
inzet personeel	Binnen de werkplekleeromgeving is op een doelmatige wijze sprake van de inzet van personeel. Deze inzet is gericht op taken binnen het leerwerktraject ten behoeve van het leren van de aanstaande leraar.
<i>k11 Samenwerkingsafspraken</i>	
	<i>De werkplekleeromgeving is op basis van samenwerkingsafspraken opgezet.</i>
	Binnen de werkplekleeromgeving zijn mondelinge en schriftelijke afspraken gemaakt ten behoeve van het leren en werken van de aanstaande leraar. Deze afspraken zijn in een contract vastgelegd. Verder zijn over de verhouding tussen leren en werken over de taken en verantwoordelijkheden van de aanstaande leraar, de mentor en de coach afspraken gemaakt. Ook zijn er afspraken over het dienstverband en de financiële vergoeding. Tenslotte vinden op regelmatige momenten evaluaties plaats van de gemaakte afspraken.
afspraken bas-asl ⁴ -hos	Afspraken zijn gericht op de wijze waarop binnen het leerwerktraject de startbekwaamheden kunnen worden bereikt. Verder hebben ze betrekking op (de inhoud van de evaluaties van) de (SMART ⁵) geformuleerde doelen en verder op de randvoorwaarden als de betrokkenheid van het management, de leraren en de inzet van extra middelen. Afspraken kunnen daarbij gaan over de rol-/taakverdeling, verantwoordelijkheden, de facilitering, de financiën, maar ook de wijze van uitvoeren van POP's.
afspraken asl-bas	Zie 'afspraken bas-asl-hos'. Meer toegespitst op de rol en taken van de aanstaande leraar binnen de school, de rol en taken van de mentor en een eventueel leerwerkcontract.
afspraken asl-hos	Zie 'afspraken bas-asl-hos'. Meer toegespitst op de rol en taken van de aanstaande leraar binnen de hogeschool en de rol en taken van de coach.
afspraken bas-hos	Zie 'afspraken bas-asl-hos'.
communicatie bas-asl-hos	Binnen de driehoek bas-asl-hos is sprake van regelmatige interne communicatie en duidelijke overlegstructuren. De communicatie richt zich op onder meer de visie op het leren en de inzet en begeleiding van (aanstaande) leraren.
communicatie asl-bas	Zie 'communicatie bas-asl-hos'. Meer toegespitst op de communicatie met de mentor over het leren en het functioneren van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving.
communicatie asl-hos	Zie 'communicatie bas-asl-hos'. Meer toegespitst op de communicatie met de coach over het leren en het functioneren van de aanstaande leraar binnen de werkplekleeromgeving.
communicatie bas-hos	Zie 'communicatie bas-asl-hos'.
communicatie coach	De coach communiceert met alle betrokkenen (schoolbestuur, bovenschools management, directie, mentoren, teamleden, vakdocenten, collega-coaches, aanstaande leraren). Hij informeert hen over de ontwikkelingen binnen het leerwerktraject. De coach organiseert bijeenkomsten voor mentoren, aanstaande leraren en directie.
<i>k12 Up-to-date middelen</i>	
	<i>De werkplekleeromgeving is up-to-date, compleet en rijk aan middelen.</i>
	In de werkplekleeromgeving beschikt de aanstaande leraar over up-to-date middelen en materialen voor het (leren) onderwijzen (basisschool). Er is sprake van een doelmatige inzet van materiële middelen. Daarnaast kan hier ook worden gedacht aan de kwaliteit van de fysieke omgeving. Te denken is aan ruimtes voor pauzes en recreatie, adequate ICT-voorzieningen, ruimtes voor gesprekken en overleg in kleine groepen. De aanstaande leraar kan gebruik maken van bibliotheekvoorzieningen (basisschool), een mediacentrum (basisschool) en een onderwijswerkplaats (hogeschool).
middelen	De aanstaande leraar kan gebruik maken van middelen (zoals methodes, bronnenboeken, pc) en materialen (zoals werkbladen, oefenschriften, papier) van de basisschool voor het (leren) onderwijzen.
onderwijswerkplaats	De aanstaande leraar kan gebruik maken van de onderwijswerkplaats van de hogeschool.
studieruimte	De aanstaande leraar kan gebruik maken van het documentatie-/ mediacentrum van basisschool. Er is op de basisschool/hogeschool een ruimte beschikbaar waar de aanstaande leraar ongestoord kan werken.

Tabel F.1

Conceptueel analytisch kader: omschrijving van de componenten, kenmerken en elementen van een werkplekleeromgeving.

5	Begeleiding	<i>Kenmerkend zijn 'mentoring en coaching' en de 'afstemming van het aanbod op de behoeften' van de aanstaande leraar. De begeleiding kenmerkt zich verder door het leren van een aanstaande leraar in en van 'kenmerkende situaties'. Deze zijn veelal ingebed in de context van reële situaties van de basisschool. Bovendien is sprake van een ondersteunen van 'ownership' zodat de aanstaande leraar 'eigenaar' wordt van zijn eigen leerproces.</i>
<i>k13</i>	<i>Afstemming op behoeften</i>	<i>De leerbehoeften van de aanstaande leraar bepalen de keuzes in het leerwerktraject.</i> Binnen de werkplekleeromgeving bouwen de mentor en coach bij het bepalen van het leerwerktraject voort op de eigen (praktijk)ervaring en de reeds aanwezige eigen kennis van aanstaande leraar. Daaraan wordt praktijkrelevante theorie gekoppeld. De concerns en de leerstijl van de aanstaande leraar bepalen mede de inhoud en vorm van het leerwerktraject en er is aandacht voor cultuur- en taaldiversiteit. Dit impliceert flexibilisering, maatwerk, vraaggeoriënteerd onderwijs en individuele leerroutes.
	afstemming op betrokkenheid	Binnen de inrichting van de werkplekleeromgeving is sprake van afstemming op de concerns van de aanstaande leraar.
	afstemming op ervaring	Binnen de inrichting van de werkplekleeromgeving is sprake van afstemming op de eerder of elders verworven ervaring van de aanstaande leraar.
	afstemming op kennis	Binnen de inrichting van de werkplekleeromgeving is sprake van afstemming op de eerder of elders verworven kennis van de aanstaande leraar.
	afstemming op leerstijl	Binnen de inrichting van de werkplekleeromgeving is sprake van afstemming op de leerstijl van de aanstaande leraar.
<i>k14</i>	<i>Kenmerkende situaties</i>	<i>Kenmerkende situaties vormen het startpunt voor het leren onderwijzen.</i> Binnen de werkplekleeromgeving zijn de nieuwe op competentiegerichte werkwijzen bij het leren onderwijzen steeds gerelateerd aan beroepskenmerkende taken en activiteiten in de (school)praktijk. Competenties omvatten beroepsgerichte kennis, vaardigheden en houdingen. De leerwerkactiviteiten zijn dan (noodzakelijkerwijs) in de unieke context van de basisschool ingebed. De aanstaande leraar doet ervaring op in authentieke situaties, waarbij hij ook op impliciete wijze leert van kritische, kenmerkende situaties. Actieve 'participatie' aan die kenmerkende situaties impliceert dat de aanstaande leraar kan deelnemen aan alle overlegsituaties en voor de beroepsgroep relevante activiteiten, die normaliter tot de functie behoren. Hierbij krijgt de aanstaande leraar van de mentor en de directie gelegenheid om medeverantwoordelijk te zijn voor de school als geheel en wordt hij in staat gesteld ervaring op te doen met niet-lesgebonden taken.
	ingebied in context bas	De aanstaande leraar doet ervaring op in authentieke situaties, waarbij hij leert van kritische, kenmerkende situaties. Het zijn situaties die specifiek zijn voor een basisschool in het algemeen zoals inbreng tijdens onderwijskundige vergaderingen en commissies, (mee) organiseren van activiteiten, ouderavonden, tien-minuten-gesprekken.
	niet-lesgebonden taken	De aanstaande leraar krijgt begeleiding bij de organisatie van de middelen, materialen en media, ten behoeve van de dagelijkse activiteiten, zowel binnen als buiten de school.
<i>k15</i>	<i>Mentoring en coaching</i>	<i>De werkplekleeromgeving kent een adequate begeleiding.</i> Op de werkplek is sprake van op de behoeften van de aanstaande leraren afgestemde mentoring en coaching. Mentoring heeft betrekking op het begeleiden van de aanstaande leraar door de mentor van de basisschool. Coaching heeft in het bijzonder betrekking op het begeleiden van de aanstaande leraar en de mentor door de coach. De mentor en de coach begeleiden de aanstaande leraar in diens voortgang. De begeleiding richt zich op de planning van werk (lesgevend en niet-lesgevend activiteiten), het inrichten van de leeromgeving, het onderwijsleerproces (instructie en verwerking), klassenmanagement, de omgang en communicatie met de groep, de evaluatie van leerlingresultaten en de contacten met ouders. De mentor heeft daarbij tot taak regelmatig het handelen van de aanstaande leraar te observeren en voor- en nabesprekingen daarover te houden in de zogenaamde mentoringsgesprekken. Het onderscheid tussen begeleiding en beoordeling is voor de aanstaande leraar duidelijk. De rollen en taakverdeling van verschillende typen begeleiders zijn helder en omschreven. Tenslotte vormt het begeleiden van de aanstaande leraar in het werken met POP's een belangrijk begeleidingsonderdeel. De begeleiding vraagt daarmee om gevarieerde rollen onder andere die van instructeur, model en coach. De aanstaande leraar krijgt onmiddellijke feedback en ondersteuning. Wederzijds expliciteren en uitwisselen van kennis, opvattingen en beslissingen zijn van belang.
	aanvoelen	De mentor en coach zijn in staat om aan en in te voelen wat er leeft bij en in welke richting de aanstaande leraar denkt en waar vragen of knelpunten zijn te verwachten.
	adviseren	Adviseren van de aanstaande leraar, omvat het doen van suggesties het aanbieden van alternatieven voor het leerproces (zie Engelen, 2002). Adviseren gebeurt op de eerste plaats door de mentor en coach, maar gebeurt ook door de directie en teamleden van de basisschool en de (vak)docenten van de hogeschool.

Tabel F.1 *Conceptueel analytisch kader: omschrijving van de componenten, kenmerken en elementen van een werkplekleeromgeving.*

begeleiden van POP's	De mentor zowel als de coach spelen bij het begeleiden van de POP's een rol.
bewaken proces	Bij het 'bewaken van het proces' is te denken aan de evaluaties die de mentor en de coach samen met de aanstaande leraar uitvoeren om greep te houden op het ontwikkelingsproces dat deze doormaakt in de groei tot startbekwaam leraar. Tevens omvat dit bewaken het algehele leerwerktraject. Daarbij gaat het om het verloop van de contacten aanstaande leraar - mentor, aanstaande leraar - team, aanstaande leraar - directie en de (vak)docenten van de hogeschool, het functioneren van de aanstaande leraar in het team en zo meer. In het bewaken van deze aspecten blijkt ook aan de directie van de basisschool een taak toegedacht. De directie van de hogeschool bewaakt bovendien de consequenties die het leerwerktraject heeft voor het onderwijs op de hogeschool. Hij voert hierover gesprekken met de betreffende coaches.
coaching door coach	De aanstaande leraar wordt begeleid door de coach. Zie kenmerkbeschrijving. Bij verschillende elementen zijn beschrijvingen van meer specifieke coachingstaken gegeven. Het element 'coaching door coach' is ruimer geformuleerd dan de meer op specifieke karakteristieken van mentoring en coaching toegesneden elementen.
coaching door directie	De aanstaande leraar wordt begeleid door de directie. Zie kenmerkbeschrijving. Bij verschillende elementen zijn beschrijvingen van meer specifieke coachingstaken van de directie geduid. Het element 'coaching door directie' is ruimer geformuleerd dan de meer op specifieke karakteristieken van mentoring en coaching toegesneden elementen.
corrigeren	Dit element ligt dicht tegen de elementen die te maken hebben met het geven van feedback. Het onderscheidt zich daarvan doordat het als eigenschap vooral gaat om het corrigeren van gedragingen of handelingen die onvoldoende tegemoetkomen aan verwachte of gewenste doelen, criteria of normen.
gesprek	Dit element raakt aan communicatieve elementen. Karakteristiek is echter dat het specifiek gaat om gesprekken die op begeleiding (mentoring en coaching) zijn gericht. Te denken is ook aan voor- en nagesprekken (een gesprek voorafgaand aan, respectievelijk na, de activiteit van de aanstaande leraar. Het kan ook gaan om overleg-, feedback- en discussiemomenten met medestudenten.
klassenmanagement	Vooraf de mentor biedt de aanstaande leraar begeleiding bij aspecten die betrekking hebben op klassenmanagement. Het gaat hierbij met name om het leren van vaardigheden die zijn gericht op het organiseren van de dagelijkse gang van zaken in de klas.
luisteren	Dit element ziet op de bereidheid van de mentor en de coach om daadwerkelijk te luisteren naar de aanstaande leraar en te proberen inzicht te krijgen in diens (leer)behoeften. De mentor en de coach tonen informatie op te pakken en in te gaan op (non)verbale reacties van de aanstaande leraar.
mentoring	De aanstaande leraar wordt begeleid door de mentor. Voor de karakterisering van dit element wordt verwezen naar de kenmerkbeschrijving en naar de elementen die taken van de mentor beschrijven. Het element 'mentoring' is ruimer geformuleerd dan de meer op specifieke karakteristieken van mentoring toegesneden elementen.
omgang met leerlingen	De aanstaande leraar krijgt begeleiding bij het creëren en onderhouden van een pedagogisch klassenklimaat. Dit betreft zowel de omgang tussen de leraar en zijn leerlingen, als die tussen leerlingen onderling.
onderwijsleerproces	De aanstaande leraar krijgt begeleiding bij het onderwijsleerproces. In het onderwijsleerproces komen het pedagogisch en het didactisch handelen van de leraar samen. De begeleiding is gericht op het leren van de aanstaande leraar te zorgen voor een systematische en stimulerende aanpak en het activeren van de leerlingen. Voorwaardelijk daartoe is dat de mentor en de coach de aanstaande leraar begeleiden in het leren volgen van de vorderingen en ontwikkeling van leerlingen en het afstemmen van het onderwijsleerproces op de leerbehoeften van de leerlingen. De begeleiding richt zich daartoe ook op aspecten van de instructie, verwerking en verzorging van onderwijsarrangementen.
samenvatten	Dit element ziet vooral op goed onderkennen van hoofd- en bijzaken in het ontwikkelingsproces van de aanstaande leraar. Van belang tijdens de mentorings- en coachingsgesprekken zijn in dit verband herhalen en samenvatten van de uitgevoerde activiteiten en vervolgens het reflecteren op gedrag en handelingen.
structureren	Structuur, duidelijkheid bieden aan de aanstaande leraar bijvoorbeeld binnen de school is een heldere indeling, is duidelijk waar de groepen zich bevinden, wat wel kan en wat niet kan, welke afspraken er zijn, structuur bieden in de begeleiding van en tijdens de gesprekken met de aanstaande leraar (gesprek moet structuur bieden qua inhoud en vormgeving o.a. wat is het doel van het gesprek, welke zaken worden in welke volgorde besproken).
sturen	Een van de kenmerken van de component 'professionaliteit' is het kenmerk 'zelfsturing'. Dit kenmerk veronderstelt dat de aanstaande leraar in toenemende mate zelfstandig sturing geeft aan zijn leren en leerproces. Karakteristiek voor het element 'sturen' is dat hier het initiatief vooral ligt bij de mentor en de coach die in het begeleiden van het leerproces, voor de aanstaande leraar de 'richting' aangeven.

Tabel F.1 *Conceptueel analytisch kader: omschrijving van de componenten, kenmerken en elementen van een werkplekleeromgeving.*

terugkoppelen	Bij dit element gaat het vooral om handelingen die herkenbaar zijn in de eerste drie gespreksfasen van Engelen (2002). Mentor en aanstaande leraar 'komen terug op het voorgaande nagesprek', 'verduidelijken de gegeven les(situatie)' en 'benoemen aandachtspunten vanuit de gegeven les'. Het element 'terugkoppelen' is verwant aan de elementen 'reflectie op ervaringen' en 'corrigeren'. Terugkoppelen of feedback geven en correctie zijn te zien als (aspecten van) kernactiviteiten (Engelen, 2002) binnen een mentorings- of coachingsgesprek.
vragen stellen	Essentieel voor een adequate begeleiding is dat mentor en coach (de juiste) vragen stellen aan de aanstaande leraar. Daarbij gaat het ook om de wijze waarop de vragen worden gesteld en wie de vragen stelt. In dit onderzoek wordt verondersteld dat de kwaliteit van het mentorings- en coachingsgesprek afhankelijk is van de inbreng van beide gesprekspartners: de mentor of coach en de aanstaande leraar. Dit betekent dat mentor en coach ook de aanstaande leraar kunnen uitdagen vragen te stellen.
k16 Zorgen voor ownership	<i>De aanstaande leraar is 'eigenaar' van het eigen leerproces.</i> Uit de onderzoeksliteratuur is af te leiden dat binnen de werkplekleeromgeving ownership voorwaardelijk is voor de professionele ontwikkeling van de aanstaande leraar (Bergen, Derksen et al., 2001; Day, 1999; Korthagen, Tigchelaar et al., 2001). Binnen de werkplekleeromgeving hebben de mentor en coach de zorg dit gevoel van 'ownership' te bevorderen, onder meer door nadruk te leggen op zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing. Daarmee is dit kenmerk sterk gerelateerd aan kenmerk 7 'zelfsturing'.
zorgen voor ownership	De mentor en coach stimuleren dat de aanstaande leraar eigenaarschap, zeggenschap ervaart over zijn eigen leren en leerproces. Ook de (actoren van de) hogeschool en van de basisschool ervaren ownership voor de onderdelen waarvoor zij verantwoordelijk zijn. De andere partijen bieden daartoe ruimte.
6 Kwaliteitszorg	<i>In de werkplekleeromgeving is sprake van een systematische zorg voor de kwaliteit van het leerwerktraject. Er zijn maatregelen om de kwaliteit te behouden en zonodig te verbeteren. Het gaat om reflectie bij de aanstaande leraar zelf te bereiken en het systematisch volgen van zijn ontwikkeling.</i>
k17 Procesmanagement	<i>Procesmanagement omvat het zicht hebben en houden op het leerwerktraject.</i> Kenmerkend daarbij is het zicht hebben en houden zowel op het leerwerktraject als geheel als op het individuele ontwikkelingsproces van de aanstaande leraar. Het vaststellen van de tussentijdse resultaten (voortgangsassessments) en het eindresultaat (eindassessments) spelen daarbij een rol. De kwaliteit van de voortgangsassessments (tussentijdse 'toets' momenten met behulp van portfolio, gesprekken, geobserveerde lessen) en het eindassessment (eindgesprek en portfolio) dienen daarbij gewaarborgd te zijn. De wijze van afname en normering liggen in handen van de mentor en coach gezamenlijk, waarbij de coach eindverantwoordelijkheid draagt.
intake-assessment	Dit element heeft betrekking op het assessment waarin wordt vastgesteld of de aanstaande leraar voldoet aan de bekwaamheid die nodig is om toegelaten te worden tot een specifiek opleidingstraject en aan welke competenties de aanstaande leraar tijdens de opleiding nog moet werken. Een assessment omvat de toetsomgeving waarin de aanstaande leraar laat zien dat hij competent is en waarin zijn competenties worden beoordeeld (Wouda & Snoek, 2003). Assessment omvat een grote diversiteit aan toetsvormen zoals casuïstiek, portfolio of vaardigheidsproeven.
systematisch volgen	In de werkplekleeromgeving is sprake van systematisch volgen van de ontwikkeling van de aanstaande leraar. Dit gebeurt door gesprekken, observeren, lezen van (les)verslagen, portfolio en POP's. Tevens worden adequate toetsinstrumenten ingezet.
voortgangsassessments	Met een voortgangsassessment worden de tussentijdse vorderingen van de aanstaande leraar, getoetst en beoordeeld op één of meerdere complexe vaardigheden en competenties (Brakel & Heijmen-Versteegen, 2003). In de beide cases vinden voortgangsassessments plaats door het voeren van toetsgesprekken tussen de aanstaande leraar en de coach, eventueel ondersteund door een praktijkassessment.
k18 Zelfevaluatie	<i>Kenmerkend is de beoordeling en waardering van de eigen ontwikkeling.</i> Om de aanstaande leraren daartoe in staat te stellen omvat de werkplekleeromgeving stimulansen tot ontwikkeling van de zelfevaluatie vaardigheden van de aanstaande leraar. Dit impliceert dat de mentor en de coach de aanstaande leraar ondersteunen in en de mogelijkheid bieden tot regelmatige reflectie over opgedane ervaringen. Daarmee is dit kenmerk gerelateerd aan kenmerk 1 'Balans theorie en praktijk', en aan kenmerk 16 'Zorgen voor ownership'.
reflectie op ervaringen	Het element is verwant aan 'terugkoppelen' en 'corrigeren'. Karakteristiek voor 'reflectie op ervaringen' is dat de mentor en de coach de aanstaande leraar stimuleren om zelf te reflecteren op opgedane ervaringen en op grond daarvan vooruit te kijken naar nieuwe activiteiten. Bij 'terugkoppelen' en 'corrigeren' gaat de terugblik of bijstelling uit van de mentor of de coach.

Tabel F.1 *Conceptueel analytisch kader: omschrijving van de componenten, kenmerken en elementen van een werkplekleeromgeving.*

7	Startbekwaamheid	<i>De startbekwaamheid vormt het doel en de opbrengst van het leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving. De startbekwaamheid weerspiegelt daarmee de functie van de werkplekleeromgeving. De voor het behalen van de startbekwaamheid omschreven (formele) eisen geven richting en sturing aan de inrichting van de werkplekleeromgeving. Onderwijsjuridisch impliceren de (start)bekwaamheidseisen voor de aanstaande leraar een resultaatsverplichting en voor de instellingen een inspanningsverplichting.</i>
<i>k19</i>	<i>Bekwaamheden</i>	<i>Kenmerkend is het doelgericht leren van die kennis, vaardigheden en houdingen die de aanstaande leraar straks nodig heeft om adequaat te functioneren in de klas en in de school, evenals het ontwikkelen van een eigen visie op onderwijs en een gerichtheid op voortdurende doorgroei.</i> <i>Kernelementen zijn de doelgerichtheid op te behalen bekwaamheden om straks vanuit een heldere eigen visie op leren en onderwijzen, als beginnend leraar te kunnen functioneren in de klas en in de school.</i> <i>De werkplekleeromgeving is inhoudelijk en naar vormgeving zo ingericht dat de aanstaande leraar aan het einde van het leerwerktraject kan voldoen aan de vastgestelde eisen ten aanzien van de te behalen competenties en (start)bekwaamheden.</i>
	doelgerichtheid	Dit element karakteriseert de doelgerichtheid van het leren en werken in een werkplekleeromgeving. De ontwikkeling van de aanstaande leraar omvat een doelgerichte groei naar welomschreven competenties (bekwaamheden).
	doorgroei-competentie	De bekwaamheden omvatten naast kennis en vaardigheden, ook aspecten die gerelateerd zijn aan doorgroeicompetenties. Van een (aanstaande) leraar wordt verwacht dat deze op de hoogte is en blijft van de ontwikkelingen in het onderwijs (Wet op de beroepen in het onderwijs, Handelingen TK, 28088, 44).
	functioneren in klas	Dit element karakteriseert een aspect dat in beginsel in elk voortschrijdend niveau van handelingsbekwaamheid terugkeert namelijk dat (het aanbod in) de werkplekleeromgeving erop is gericht de aanstaande leraar te leren als zelfstandig leraar in de klas te functioneren.
	functioneren in school	Dit element is vergelijkbaar met het voorgaande, doch hier gaat het om het functioneren in de school als geheel. Het element omvat dan ook niet-lesgebonden beroepskenmerken. De werkplekleeromgeving maakt het de aanstaande leraar mogelijk te leren functioneren in klassenoverstijgende zaken zoals samenwerken in een team, gesprekken voeren met ouders en zo meer.
	visieontwikkeling	Bij dit element gaat het om de mogelijkheden binnen de werkplekleeromgeving een (eigen) visie op onderwijs te ontwikkelen. Te denken is bijvoorbeeld aan een constructivistische onderwijsvisie (zie 'constructivisme').

¹ coach = de coach is hier de docent van de hogeschool (elders wordt daar ook wel de 'opleider in de school' van de partnerschool mee bedoeld).

² POP's = persoonlijke ontwikkelingsplannen

³ IPB = integraal personeelsbeleid

⁴ asl = aanstaande leraar hos = hogeschool bas = basisschool/partnerschool

⁵ SMART = Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Relevant en Tijdsgebonden

Curriculum Vitae

Jeannette J.M. Geldens werd op 19 april 1961 geboren te 's-Hertogenbosch. Na de volledige bevoegdheid als onderwijzeres in 1981, behaalde ze in 1988 aan de Hogeschool Katholieke Leergangen te Tilburg de MO-A en in 1990 de MO-B akte Pedagogiek.

In 1994 slaagde zij voor het doctoraal pedagogische wetenschappen (orthopedagogiek) aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht. In 1999 is het getuigschrift postdoctorale beroepsopleiding gezondheidszorgpsycholoog verkregen en is ze geregistreerd gz-psychologe.

Zij was acht jaar leraar basisonderwijs en negen jaar leraar en tevens onderwijsbehandelcoördinator bij een expertisecentrum voor doofblinde leerlingen in de leeftijd van 3 tot 21 jaar. In die periode was ze tevens als nascholingsdocent verbonden aan de Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO) en verzorgde ze presentaties op nationale en internationale congressen.

In 1998 werd ze als hogeschooldocent benoemd op de pedagogische Hogeschool de Kempel en heeft zij zich verdiept in opleidingsvraagstukken. In de afgelopen jaren heeft ze diverse taken vervuld waaronder stagebegeleider, coach van externe stagebegeleiders, relatiebeheerder, stagecoördinator en lid van de commissie Toelating en Verwijdering.

Sinds 2003 is ze lid van de Kenniskring van het Interactumlectoraat 'Kantelende kennis'. In 2005 is ze ook benoemd als lid van de Kernkenniskring van het Kempellectoraat 'Leren in leerwerkgemeenschappen', waarvan ze thans associate lector is.

Ze heeft als auteur en mede-auteur verschillende publicaties op haar naam staan waarvan er twee zijn bekroond met de Gerard Willemsprijs. Een publicatie met de eerste prijs voor het beste Velon-artikel uit 2003, de ander met de derde prijs voor het beste Velon-artikel uit 2006.

Het concept 'samen opleiden' heeft zich in korte tijd in de opleidingswereld in Nederland een belangrijke plaats verworven. Voor dat samen opleiden richten pedagogische hogescholen en basisscholen werkplekleeromgevingen in met als doel het leren onderwijzen van (aanstaande) leraren basisonderwijs krachtig te bevorderen.

Het inrichten van krachtige werkplekleeromgevingen blijkt een complexe onderwijsvernieuwing voor de betrokken partners. Over de kenmerkende eigenschappen bestaat alleen een fragmentarisch beeld.

Onderzoek is gedaan naar de kenmerkende eigenschappen van krachtige werkplekleeromgevingen.

De onderzoeksresultaten leveren een samenhangend beeld op van deze eigenschappen. Dat beeld bestaat uit een conceptueel analytisch kader met als centrale componenten: onderwijsaanbod, leerklimaat, professionaliteit, condities, begeleiding, kwaliteitszorg en startbekwaamheid. De onderscheiden concepten maken het mogelijk dit kader te gebruiken als kwaliteitsinstrument om bestaande werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs te analyseren, te beschrijven en op hun volledigheid te toetsen, maar ook om nieuwe werkplekleeromgevingen in te richten.